



O património histórico como evidência com alunos do 8º ano do Ensino Básico

Júlio José Peixoto Barbosa Vieira

Universidade do Minho
Instituto de Educação





Universidade do Minho

Instituto de Educação

Júlio José Peixoto Barbosa Vieira

**O património histórico como
evidência com alunos do 8º ano do
Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de História no

3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Marília José do Gago Alves Quintal

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Após estes cinco anos de formação no ensino superior é chegado o momento de reconhecer e agradecer a importância que algumas pessoas tiveram ao longo deste meu percurso. Deste modo, quero em primeiro lugar dirigir as minhas palavras à minha Família, sem a qual era impossível ter tido a oportunidade de frequentar e completar a minha formação superior. Em nome dos seus muitos sacrifícios para me ajudarem em todos estes anos, muito obrigado.

Em segundo lugar quero fazer um agradecimento especial à Professora Doutora Marília José do Gago Alves Quintal, por toda a sua entrega e dedicação aos seus alunos. Obrigado pela sua perseverança, disponibilidade e empenho em acompanhar-me e orientar-me durante o desenvolvimento do estágio profissional e da realização deste relatório. Obrigado pela exigência, pelo rigor e recomendações com que me acompanhou na concretização deste projeto. Obrigado pelas suas palavras de alento e de esperança quando tive vontade de desistir e atirar a toalha ao chão, obrigado pelo seu olhar maternal. Uma palavra de agradecimento também para a professora cooperante que me guiou durante o período de estágio na escola de intervenção, assim como a todos os professores e funcionários da mesma escola. Obrigado ainda à Professora Glória Solé e à Professora Marta Lobo pela ajuda neste período de estágio e pelos conselhos, estratégias pedagógicas e recomendações de bibliografia.

Agradeço ainda a todos os professores que me acompanharam e contribuíram para a minha formação neste percurso realizado, desde o infantário das Irmãs Missionárias do Espírito Santo, passando pela escola básica de Alvarães, pela escola preparatória do Monte da Ola, pela escola secundária de Monserrate e por fim pela Universidade do Minho.

Agradeço aos meus amigos de infância, à Sara, à Elisa, ao André que me acompanharam e incentivaram nesta aventura de ser professor de História, mostrando-me que esta é uma “vocação” e não uma “profissão” da moda. Um muito obrigado aos meus colegas de licenciatura e de mestrado que partilharam comigo momentos únicos e inesquecíveis durante estes cinco anos. Um obrigado especial à Juliana minha colega de estágio e ao Diogo meu colega de casa durante quatro anos.

Obrigado aos adolescentes da turma onde realizei o meu estágio profissional e todas as outras turmas onde tive a oportunidade de trabalhar na escola de intervenção. Obrigado a todas as crianças, adolescentes, jovens e gente maior com quem tive a oportunidade de trabalhar, aprender e divertir-me na Catequese, no Centro de Explicações Papa Livros- Guimarães, no ATL: férias de verão de Alvarães, nas Aec's no Agrupamento de escolas do Monte da Ola- Viana do Castelo, no Grupo de Jovens, no Grupo Folclórico de Alvarães e em todos os outros sítios por onde passei e me ajudaram a crescer.

Por fim, agradeço e dedico este trabalho a todos aqueles que contribuíram para o meu interesse pela História a ponto de influenciarem a minha escolha em assumir a “vocação” de professor. Ao meu pai, eterno contador de estórias. À memória do Professor José Hermano Saraiva que através dos seus programas de televisão me cativou com a sua forma de dar a conhecer o país. À minha madrinha Benedita Vieira por fomentar o meu gosto pela História através dos livros que me oferecia na infância. Às professoras que me marcaram no ensino preparatório e secundário, à professora Maria Dores Passos, de Geografia e às professoras Deolinda Martins, Flora Douteiro e Carla Barata, de História. A elas devo a escolha pelo caminho do ensino.

A todos que se cruzam na minha vida de forma sincera, obrigado e bem-haja!

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O património histórico como evidência com alunos do 8º ano do Ensino Básico

Resumo

O presente relatório de estágio descreve a implementação do Projeto de Intervenção Pedagógico Supervisionado (PIPS) na disciplina de História com alunos do 8º ano de escolaridade. Deste modo, com base na observação das aulas foi levado a cabo um levantamento das ideias prévias dos alunos referentes aos conceitos lecionados durante o período de Estágio. Esta observação permitiu ainda verificar a necessidade de trabalhar com os alunos diferentes fontes a partir das quais os alunos pudessem construir o seu conhecimento histórico.

A abordagem ao património histórico como evidência realizou-se através de dois momentos e ambientes educativos distintos: a sala de aula e um roteiro pelo centro histórico de Braga. O presente estudo tem como objetivo dar resposta à seguinte questão de investigação:

Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?

Os resultados deste estudo baseiam-se na recolha de dados através dos seguintes instrumentos: Questionário1 (Q1- Questionário das ideias prévias dos alunos); Ficha de trabalho (F- O património histórico como evidência); Visita de estudo (VE- Roteiro: Um olhar sob o património de Braga); Questionário2 (Q2- Questionário de conceitos pós-leção) e a Ficha de metacognição (FM- Ficha de metacognição)

A análise dos questionários permitiram conhecer a evolução dos vários conceitos analisados no decorrer da prática supervisionada e do estudo, assim como perceber como o Património é entendido e usado pelos alunos para a construção da aprendizagem em História. Este estudo permitiu compreender que os alunos olham para as fontes históricas como “janelas” para o passado, numa lógica de espelho do passado e exploram as fontes superficialmente, mas já consideram os diversos suportes das fontes. Relativamente ao “Património” essa análise da informação explícita é articulada com ideias de relevância patrimonial associada a ideias de riqueza, monumentalidade e valor, bem como aos seus gostos pessoais e aos valores das comunidades onde vivem, ou seja, pensam o passado usando ideias em linha com o presentismo.

Palavras chave: Património; Evidência histórica; Fontes; Antigo Regime; Barroco;

ABSTRACT

This internship report describes the implementation of the Supervised Pedagogical Intervention Project (PIPS) in History subject with 8th graders. Therefore, based on the observation of the lessons, a survey of the students' previous ideas regarding the concepts taught during the internship period was carried out. This observation also made it possible to verify the need to work different sources with students from which they could build their historical knowledge.

The approach to historical heritage as evidence was carried out through two distinct educational and environmental moments: the classroom and a route through the historic center of Braga. This study aims to answer the following research question:

How do students understand heritage as historical evidence?

The results of this study are based on the data collection through the following instruments: Questionnaire1 (Q1- Questionnaire of students' previous ideas); Worksheet (F- Historical heritage as evidence); Field trip (VE- Route: A look at the heritage of Braga); Questionnaire2 (Q2- Questionnaire of post-teaching concepts) and the Metacognition Form (FM- Metacognition Form).

The analysis of the questionnaires allowed to know the evolution of the various concepts analyzed during the supervised practice and the study, as well as to understand how the Heritage is understood and used by the students for the construction of learning in History. This study allowed us to understand that students look at historical sources as "windows" to the past, in a logic of mirroring the past and explore the sources superficially, but already consider the different supports of the sources. Regarding "Heritage", this analysis of explicit information is linked to ideas of heritage relevance associated with ideas of wealth, monumentality and value, as well as their personal tastes and the values of the communities where they live, that is, they think of the past using ideas in line with presentism.

Keywords: Heritage; Historical evidence; Sources; Old Regime; Baroque;

Índice

Introdução	1
Estudos sobre a Evidência	7
O Património e a Educação patrimonial	14
O Barroco como expressão do Antigo Regime	23
Capítulo II - o Estudo de investigação	36
Caracterização do contexto de implementação do estudo	38
Contexto escolar	38
Contexto da turma.....	40
A implementação do estudo, momentos e instrumentos de recolha de dados	41
Análise do Questionário 1- Ideias prévias dos alunos.....	41
Desenho das tarefas	50
Capítulo III- Análise de Dados	61
Análise da Tarefa 1: Ficha de trabalho- “O património histórico como evidência”	61
Análise da Tarefa 2: Roteiro- “Um olhar sob o Património de Braga.”	72
Discussão dos resultados	75
Análise do Questionário 2- Ideias dos alunos após as atividades de intervenção.....	75
Análise da ficha de metacognição.....	85
Considerações finais	90
Bibliografia.....	97
Anexos.....	101

Índice de quadros

Quadro 1- Desenho do estudo.....	38
Quadro 2- Esquema sintético das aulas dedicadas ao estudo de investigação.....	41

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Antigo Regime.....	42
Tabela 2: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Monarquia absoluta.....	43
Tabela 3: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Sociedade de ordens.....	44
Tabela 4: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Fontes históricas.....	45
Tabela 5: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de História.....	46
Tabela 6: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Património.....	47
Tabela 7: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da função da Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes- França.....	62
Tabela 8: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da função da Igreja de São Francisco, Porto- Portugal.....	62
Tabela 9: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos presentes na justificação da funcionalidade dos edifícios.....	63
Tabela 10: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca das diferenças entre os dois edifícios.....	65
Tabela 11: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca das semelhanças entre os dois edifícios.....	66
Tabela 12: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da intencionalidade dos autores dos edifícios.....	67
Tabela 13: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca do papel dos documentos apresentados relativamente à sociedade do Antigo Regime.....	68
Tabela 14: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da exclusão de documentos da relevância patrimonial.....	71
Tabela 15: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Antigo Regime.....	75
Tabela 16: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Monarquia absoluta.....	77

Tabela 17: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Sociedade de ordens.....	79
Tabela 18: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Fontes históricas.....	80
Tabela 19: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de História.....	82
Tabela 20: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Património.....	83

Índice de gráficos

Gráfico 1: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente aos conceitos de Antigo Regime, Monarquia absoluta e Sociedade de ordens pelas respetivas categoria.....	49
Gráfico 2: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de Fontes históricas pelas respetivas categorias.....	49
Gráfico 3: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de História pelas respetivas categorias.....	49
Gráfico 4: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de Património pelas respetivas categorias.....	50
Gráfico 5: Adjetivos selecionados pelos alunos para caraterizar os documentos apresentados na ficha de trabalho.....	69
Gráfico 6: Média, Moda e Mediana referentes à relevância patrimonial atribuída pelos alunos aos documentos.....	70
Gráfico 7: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Antigo Regime.....	77
Gráfico 8: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Monarquia absoluta.....	78
Gráfico 9: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Sociedade de ordens.....	79
Gráfico 10: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Fontes históricas.....	81
Gráfico 11: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de História.....	83
Gráfico 12: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Património.....	84
Gráfico 13: Distribuição dos temas que os alunos gostaram mais de aprender.....	85
Gráfico 14: Distribuição dos temas que os alunos sabem melhor.....	86
Gráfico 15: Distribuição dos temas que os alunos tinham mais dúvidas.....	86
Gráfico 16: Distribuição dos temas que os alunos gostariam de saber mais.....	87

Gráfico 17: Distribuição dos temas que os alunos gostaram menos de aprender.....	87
Gráfico 18: Distribuição dos temas que os alunos sabem menos.....	88
Gráfico 19: Distribuição da opinião dos alunos quanto à utilização do WhatsApp.....	89
Gráfico 20: Distribuição das sugestões dos alunos ao professor.....	89

Índice de figuras

Figura 1: Exercício 1, página 1 da tarefa 1.....	51
Figura 2: Exercício 1, página 2 da tarefa 1.....	51
Figura 3: Exercício 2, página 2 da tarefa 1.....	52
Figura 4: Exercício 2, página 4 da tarefa 1.....	52
Figura 5: Exercício 3, página 4 da tarefa 1.....	52
Figura 6: Exercício 4, página 4 da tarefa 1.....	53
Figura 7: Posto 1, página 1 da tarefa 2.....	54
Figura 8: Posto 2, página 2 da tarefa 2.....	54
Figura 9: Posto 3, página 2 e 3 da tarefa 2.....	55
Figura 10: Posto 4, página 4 da tarefa 2.....	56
Figura 11: Posto 5, página 5 da tarefa 2.....	57
Figura 12: Posto 6, página 5 e 6 da tarefa 2.....	58
Figura 13: Posto 7, página 6 e 7 da tarefa 2.....	59
Figura 14: Posto 8, página 7 e 8 da tarefa 2.....	60
Figura 15: Exercício final, página 1 da tarefa 2.....	61

Introdução

Ser professor de História implica a articulação de várias áreas de saber, bem como da teoria e da prática docente. Neste sentido, ao longo da prática pedagógica supervisionada desenvolvemos um estudo de investigação no âmbito da interpretação de fontes históricas, nomeadamente de fontes patrimoniais. Este estudo contou com a participação de vinte e três alunos do 8º ano de escolaridade de uma escola considerada como território educativo de intervenção prioritária na cidade de Braga.

Ao longo da prática pedagógica supervisionada a nossa ação docente sempre se pautou pelo uso de fontes diversificadas que os alunos, com a orientação do professor, tinham de interpretar. Relativamente ao estudo que aqui se reporta, a nossa principal questão de investigação foi: ***Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?***

Assim, propusemos aos alunos cinco tarefas que os desafiavam a compreender como o seu conhecimento e pensamento histórico se sofisticava ao longo do tempo desta prática pedagógica supervisionada. Três dessas tarefas tinham como objetivo conhecer o ponto de partida e de chegada dos alunos acerca dos conceitos substantivos inerentes ao estudo do Antigo Regime e do Barroco, bem como fomentar a reflexão, por parte dos alunos, de como o seu conhecimento se foi desenvolvendo, metacognição. As outras duas tarefas foram realizadas em contexto de sala de aula e fora desse mesmo contexto, proporcionando aos alunos experienciar diferentes momentos e espaços de aprendizagem. Assim, atendendo ao facto que os alunos demonstraram na partilha das suas ideias prévias, que o património apenas se remetia a património edificado, iniciamos a nossa ação educativa, na sala de aula, com o desafio destas ideias, confrontando os alunos com fontes patrimoniais diversificadas – património material e imaterial. Após este primeiro momento, consideramos que seria profícuo desenvolver uma experiência de visita de estudo que permitisse o olhar atento ao património da cidade, orientado por um roteiro, que mais do que dar respostas colocava questões, a serem resolvidas pelos alunos.

Este relatório pretende espelhar todas as experiências de aprendizagem proporcionadas aos alunos no âmbito do estudo do Antigo Regime, nomeadamente, do

Barroco, articulando-se a teoria e a prática, em linha com as propostas de Investigação em Educação Histórica. Assim, no capítulo um dedicamo-nos ao enquadramento teórico em que abordamos a importância de aplicar a “Aula Oficina” no contexto da sala de aula como estratégia facilitadora da aprendizagem dos alunos. Neste capítulo, abordamos também estudos sobre a evidência, a educação patrimonial, o património, assim como um contexto histórico do “Barroco como expressão do Antigo Regime”.

No capítulo dois, apresentamos o estudo de investigação e o contexto de implementação do mesmo. Neste segundo capítulo realizamos ainda a análise das ideias prévias dos alunos, através do questionário 1, a partir do qual desenhamos as tarefas a desenvolver no contexto escolar. No desenho das tarefas apontamos os objetivos de cada um dos exercícios.

No capítulo três, apresentamos os dados obtidos através da análise de todas as tarefas realizadas no âmbito deste estudo, fazendo a respetiva ponte entre o momento antes da lecionação e o momento após esta.

Por fim, expomos as considerações finais de forma a fazer um balanço de todo o processo desenvolvido ao longo da prática pedagógica supervisionada.

Capítulo I: Enquadramento teórico

Neste primeiro capítulo iremos abordar o paradigma educativo sob o qual se desenrolou todo o estágio profissional e as atividades pedagógicas de intervenção desenvolvidas no contexto escolar.

Deste modo, o paradigma educativo posto em prática ao longo da lecionação teve por base a “Aula Oficina” proposta por Barca (2004) no qual o professor tem um papel de orientador do processo de ensino-aprendizagem e o aluno tem um papel central na construção do seu conhecimento.

A experiência como aluno durante o meu percurso escolar levou-me a entender a figura do professor como um “Mestre” tal como nos é apresentado na “Aula-Conferência”, onde o padrão da aula é descrito como “*Magister dixit*”. Neste tipo de aulas, Barca (2004) defende que o professor se apresenta como o detentor de todo o saber, é um conferencista. Os alunos são o público que assiste como se “não soubessem nada” e “não pensassem nada”. Aos alunos cabe-lhes um papel passivo que recebe o conhecimento e deverá debitá-lo numa prova escrita que classificará a sua aprendizagem. A “Aula-Colóquio” por sua vez, tem em maior atenção os alunos, o professor tenta por isso motivá-los através de um maior planeamento das aulas, recorrendo a estratégias e novas tecnologias para apresentar os conteúdos.

Ora se o professor pretende promover uma real aprendizagem nos seus alunos tem, portanto, o dever de fazer deles o verdadeiro centro das suas aulas através de novos métodos como a “Aula Oficina”. Deste modo, exige-se um abandono do tipo de “Aula Conferência” e da “Aula Colóquio”. Nestas aulas os materiais são fornecidos pelo professor sem que se tenha em conta os conhecimentos prévios dos alunos. O objetivo é apresentar a matéria programada sem que se recorra à prática de metodologias que visem desenvolver um raciocínio crítico e criativo dos alunos no processo de aprendizagem. O aluno é como se fosse uma “planta de interior”, cujo o professor é o seu “cuidador”. A missão do professor passa por regar, adubar, arrancar as ervas daninhas, cortar as folhas secas e garantir

que tenha luz. E se for necessário o “cuidador” deve ainda rodar o vaso da planta para que esta apanhe sol de todos os lados. Deste modo, a planta irá crescer uniformemente bem ao gosto do seu “cuidador”. Desta metáfora o que importa reter é que tal como as plantas que não têm direito de opinião quanto ao seu crescimento, também os alunos no tipo de “Aula Conferência” e de “Aula Colóquio” são sujeitos ao que o professor idealiza para eles. Gago (2007) corrobora as ideias defendidas anteriormente de forma crítica, veja-se o exemplo que se segue “O aluno é assim encarado como um recipiente passivo e moldável. O aluno é objeto de formação e a função do professor consistirá em exercer uma ação didática, de forma a transmitir como especialista o modelo do saber e a controlar os resultados obtidos” (p. 52). É segundo esta linha de pensamento que surge a importância do uso das ideias prévias dos alunos para a construção do saber, levando à produção de aprendizagens significativas. A importância em levar os alunos a expor as suas ideias prévias é uma oportunidade única para conhecer a forma como os alunos pensam e entendem as temáticas. Este conhecimento possibilita uma melhor construção de materiais que, de uma forma específica, fomentem o conflito cognitivo entre as ideias prévias e as ideias que se esperam ser desenvolvidas pelos alunos. Desta forma, os alunos também se poderão sentir mais motivados e recetivos à aprendizagem uma vez que as suas ideias foram tidas em conta no desenvolvimento do processo cognitivo.

Para uma real aprendizagem do conhecimento histórico, o professor não pode encarar o seu aluno como uma “tela em branco” pronta para ser pintada bem ao gosto do seu “pintor”. Pelo contrário, o professor terá de adaptar a sua “paleta de cores” às primeiras pinceladas que a “tela” já possa ter. Uma tentativa em “apagar” essas primeiras pinceladas ou sobrepô-las poderá pôr em causa a produção de uma verdadeira “obra de arte”. Deitar a tela fora não é se quer uma hipótese, por isso pretende-se que o pintor acrescente “beleza” à tela. Partindo daquilo que encontrou o “pintor” tem que saber conjugar as suas pinceladas de maneira que a tela e o seu trabalho se complementem de forma criativa. Entende-se por isso que o valor da “obra de arte” não seria o mesmo se todas as “telas fossem iguais”, uma vez que não traziam nenhuma novidade ao panorama artístico. Os professores

devem olhar os alunos, procurando fazer “arte” com os materiais que dispõem sem nunca desperdiçar as suas potencialidades. Este pensamento é defendido por Gago (2007) que realça a importância de os professores não desaproveitarem a capacidade de pensar dos alunos. Assim, essas capacidades devem ser captadas para a construção da aprendizagem pois os alunos são muito mais capazes do que se possa imaginar, veja-se o excerto “O educando não é um ser passivo, puro recetor de estímulos, mas um agente ativo, capaz de criar o seu próprio mundo e de evoluir continuamente à medida da experiência que vai adquirindo e vivenciando.” (Gago, 2007, p.53).

O aluno como qualquer outro ser humano é um ser pensante e, por esta razão, deverá poder demonstrar as suas particularidades no processo de aprendizagem sem que seja violentado por uma ideologia que diz que, determinado conhecimento só se pode aprender de determinada forma, assim como os assuntos a tratar só têm o significado que é apresentado pelo professor. O aluno como futuro cidadão quer-se apto e disponível para saber questionar, protestar e apresentar soluções para que faça parte da construção da sua melhoria de vida em sociedade. Esta ideia do sistema educativo que formata os alunos é criticado por Gago (2007) da seguinte forma “O ser humano tem uma característica que não pode ser negada, que é pensar. Por outro lado, o ser humano não deve ser um sujeito passivo, moldável, um autómato que age sem questionar.” (p. 59).

Na atualidade em que vivemos uma guerra de ideias nas redes sociais e na comunicação social, onde a troca de insultos é frequente e a passagem de notícias falsas apelidadas de “*fake news*” é constante, torna-se essencial levar os alunos através da “Aula Oficina” a aprenderem a problematizar, a questionar e a comparar o Mundo que os rodeia. É neste contexto, que surge a disciplina de História que ao ser bem trabalhada revela-se um trunfo imprescindível para o desenvolvimento do pensamento dos nossos alunos, fazendo deles cidadãos completos e interventivos. O grande objetivo é os alunos não permanecerem como seres sociais moldados e estandardizados como se tratassem de um produto industrial típico do fordismo, cujo resultado é consequência do paradigma educativo da “Aula-Conferência”.

A “Aula Oficina” pretende, portanto, que o aluno não se limite a ser um ator que executa o seu papel conforme foi orientado, sublinhando a importância da autenticidade de que cada indivíduo é exemplo. A experiência quotidiana dos alunos leva-os a perante uma mesma situação entendê-la de forma diferente e, consequentemente, darem uma resposta heterogénea. A propósito da experiência do aluno analise-se o exemplo que foi utilizado no processo de formação de professores numa aula de Mestrado e que vamos agora partilhar. Numa escola inserida num espaço rural na aula de História a professora começou a falar da importância das Cortes na governação que os reis levavam a cabo no período medieval. Durante a abordagem do assunto os alunos foram-se demonstrando divertidos, rindo-se várias vezes quando se estabelecia qualquer relação entre os reis e as Cortes. A professora começou por achar graça, mas depois intrigou-se com os muitos risos dos alunos. Decidiu então questioná-los de maneira a perceber qual era o motivo que arrancava dos alunos tantas gargalhadas. Os alunos explicaram então, que estavam a imaginar os reis nas cortes dos animais a tomar decisões importantes para os reinos. No pensamento daqueles alunos o significado que lhes era mais familiar eram as cortes dos animais e não o seu conceito histórico. Isto aconteceu porque a professora antes de iniciar a abordagem do novo tema não teve em conta as ideias prévias dos alunos. Esta situação comprometia a construção do conhecimento que não fazia sentido na cabeça dos alunos. Este exemplo mostra-nos, uma vez, mais a importância em ter em conta as ideias prévias dos alunos no processo de aprendizagem. Espera-se, portanto, que o professor se torne na “ponte” entre as ideias dos alunos e os novos conceitos. Assim, as ideias tornam-se aliadas na construção do conhecimento histórico e não incongruências que minam o saber.

Segundo Barca (2004), e seguindo o paradigma da “Aula Oficina” o professor deve-se assumir como um “investigador social” predispondo-se a analisar o pensamento dos seus alunos de forma que este pleno conhecimento facilite a sua tarefa na construção de novas aprendizagens de forma significativa. Gago (2007) segue o mesmo pensamento e realça que para além de ter em conta as ideias prévias, o professor tem que acompanhar o progresso dos alunos na assimilação dos

novos conceitos e da relação que é estabelecida com essas ideias. O excerto que se apresenta é revelador disso mesmo,

“Nesta perspectiva ao professor caberá, não somente conhecer as representações que os alunos já possuem sobre o que lhes vai ensinar, mas ainda, analisar todo o processo de interação entre o conhecimento novo e o que os alunos já possuem.” (Gago, 2007, p.62).

Em suma, a conclusão que se pode retirar é que o descarte da parte do professor das ideias prévias dos alunos só irá contribuir para que a aprendizagem seja pouco significativa, ao ponto de os alunos de terem dificuldades em desenvolverem os novos conceitos. Assim, o conhecimento memorizado permanecerá apenas até ao momento de avaliação, sendo depois retomadas as antigas ideias dos alunos, uma vez que o professor não as aproveitou para a construção do novo saber. A aprendizagem é como nos diz Bruner (citado por Gago 2007) “um processo ativo do sujeito que aprende, organiza e guarda a informação recebida.” (p.53). O professor deve por isso levar os alunos a conhecerem o que realmente necessitam aprender para depois poderem relacionarem a aprendizagem realizada a par do que já sabiam acerca do assunto (Ausubel, citado por Gago 2007). Por isso, sem a compreensão daquilo que se estuda, aprender torna-se irrealizável, “aprender é sinónimo de compreender e o que se compreende, aprende-se e recorda-se, pois fica integrado na estrutura de conhecimento.” (Gago, 2007, p. 62). A grande conclusão que podemos retirar é que é necessário um permanente diálogo entre o aluno e o professor, entre o pensamento do primeiro e os conteúdos que o segundo espera que sejam assimilados. Estamos perante um trabalho que para ser concretizado com sucesso não pode ser realizado de forma solitária, recorrendo à linguagem popular “para que o barco a remos chegue ao porto todos os tripulantes devem remar para o mesmo lado.”

Estudos sobre a Evidência

A construção da História da forma que a conhecemos, faz-se através da interpretação das fontes provenientes do passado. Estas fontes vão sustentar, no presente, as argumentações defendidas pelos historiadores a que chamamos de evidência. Vários investigadores já se debruçaram sobre este tema sendo que no geral segundo Simão (2007) afirma-se o seguinte “Sem a evidência, a história não seria um conhecimento

empírico” (p. 7) ou seja, não tinha por base a experiência. Em História o aluno tem de entender os acontecimentos em análise como resultantes das circunstâncias com que o ser humano foi sendo confrontado no passado. É importante que ao olharmos quem nos antecedeu tenhamos a noção que estamos perante indivíduos com outros valores e objetivos de vida diferentes dos nossos. Isto não faz deles melhores, nem piores comparados connosco. Em História não podemos então olhar os seres humanos do passado como seres menos inteligentes e menos capazes por não terem usufruído de tanta tecnologia na sua sociedade como a que temos no presente. Ao estudante de História exige-se para além de rigor nas suas análises, respeito pelo passado, quem o diz é Lee (2001) através do excerto que apresentamos.

“Difícilmente se poderá dizer que entenderam a História os alunos que frequentaram a disciplina de História e que mantêm uma rejeição completa relativamente às pessoas no passado, que não as veem como seres humanos com direito ao mesmo respeito que exigimos para nós. Se os alunos não têm essa disposição para tratar as pessoas no passado honestamente, reconhecendo os motivos por que o fizeram- pelo menos como uma assunção geral - então a disciplina de história falhou nos seus mais importantes e fundamentais propósitos” (Lee, 2001, p.21).

A compreensão da História exige que nos “alheemos” dos nossos sentimentos, convicções ou caiamos no erro de tentar avaliar a ação dos seres humanos do passado. Deste modo, temos de estar predispostos para nos colocar na “pele” daqueles cujas ações analisamos, se assim não for nunca poderemos compreender realmente a ciência histórica através da evidência das fontes.

A evidência que sustenta o conhecimento histórico é confrontada com a desvantagem de não poder ser fruto de uma interpretação direta e no local imediato onde teve origem a fonte em análise. Simão (2007) na sua tese de doutoramento defende o seguinte “O historiador não pode ver o seu objeto de estudo diretamente como o Químico que observa o material nos seus tubos de ensaio.” (p. 8). Esta afirmação alerta-nos que a História como ciência não pode seguir o método de outras ciências, como por exemplo da Química, em que o objeto de estudo é observável diretamente e pode ser testado. A História constrói-se através da evidência suportada nas fontes do passado que chegaram aos nossos dias e são analisáveis. Deste modo, apenas os

vestígios que chegam ao presente é que são suscetíveis de produzir evidência. O conhecimento histórico é um conhecimento mediado.

Collingwood (1978 citado por Simão, 2007), apresenta a História como uma ciência de características especiais, onde o seu grande objetivo é analisar e estudar acontecimentos que não são possíveis de observar presencialmente, sendo o acesso a esses acontecimentos limitado à evidência que resulta do estudo das fontes no presente. Deste modo, os historiadores, como em qualquer outra ciência, têm de demonstrar “os fundamentos em que se baseou, a evidência que está na base das suas inferências, da sua argumentação” (Simão, 2007, p. 11). O verdadeiro historiador deve demonstrar-se autónomo e, desta forma, não pode limitar-se a receber informação de outros autores e voltar a reproduzi-la. Perante as fontes e a informação que outros produziram sobre elas, o papel do historiador é voltar a questionar essas mesmas fontes através de questões pertinentes. Dessa forma, as respostas que obter poderão confirmar ou produzir uma nova evidência para afirmar determinado conhecimento histórico. Esta ideia transparece na seguinte afirmação de (Collingwood citado por Simão 2007) “... a história não se escreve copiando testemunhos, mesmo que extraídos das melhores fontes, mas chegando a conclusões pessoais” (p.16). Lee (2001) declara que a História só pode ser verdadeiramente compreendida se os alunos perceberem as fontes como evidência, uma vez que só através desta é que se pode construir o conhecimento histórico. O exemplo que apresentamos mostra o pensamento de Lee (2001) sobre o desempenho da evidência:

“Só quando as crianças compreendem os vestígios do passado como evidência no seu mais profundo sentido - ou seja - como algo que deve ser tratado não como mera informação mas como algo de onde se possam retirar respostas a questões que nunca se pensou colocar - é que a história se alicerça razoavelmente nas-mentes dos alunos enquanto atividade com algumas hipóteses de sucesso.” (Lee, 2001, p.25).

No estudo de Simão (2007) são-nos apresentados três tipos de História designadas de: história de tesoura e cola, história crítica e a história científica ou construtiva. Estes três tipos de História dizem respeito segundo Collingwood às três etapas pelas quais passou o conhecimento histórico ao longo do tempo. As ideias associadas a uma história de tesoura e cola, consistem em selecionar várias fontes para se afirmar uma determinada conclusão. Para isso procura-se agrupar um grande

conjunto documental que, cortados do seu local de origem, são colados uns aos outros. O conjunto de várias partes de fontes permitirá afirmar uma mesma verdade sem que esta seja sujeita a qualquer questionamento. Assim, acredita-se numa história que é feita com base num conjunto de informações que nos são fornecidas pelas fontes. Desta forma, não se produz evidência. O conhecimento histórico, apenas repete e recalca o que já foi dito por outros, auxiliando-se de diferentes fontes que produzam a mesma conclusão. Por outro lado, na história crítica inicia-se um processo em que se põe em causa a mensagem que as fontes transmitem. Deste modo, as fontes começam a ser questionadas e testadas a fim de se chegar à “verdade”. O historiador deixa de se basear no conhecimento histórico produzido uma vez que passa a produzir as suas próprias conclusões. Segundo este tipo de história, o historiador graças ao seu trabalho pode produzir nova evidência que até então não existia pela falta de questionamento. O historiador é comparado a um juiz que ouve as diferentes testemunhas em tribunal e depois com recurso aos testemunhos e às provas apresentadas decide a sua “sentença”. Simão (2007) é quem nos traz essa ideia, veja-se a sua afirmação: “O historiador ‘senta’ as suas fontes no banco das testemunhas e faz-lhes um interrogatório cerrado, conseguindo obter delas informações que, nas suas declarações originais, elas tinham escondido, ou porque não queriam dá-las, ou porque não a possuíam.” (Simão, 2007, p. 18). Relativamente à história científica ou construtiva, o historiador constrói a História a partir da análise e interpretação das fontes. As respostas obtidas da análise das fontes geram a evidência a partir da qual o historiador através da narrativa vai construir o conhecimento histórico. Simão (2007) mostra no seu trabalho a conceção de evidência de Collingwood. Na perspectiva de Collingwood (1978) tudo pode ser evidência se for usado como tal. Deste modo, tem de se ter em consideração que a evidência é produzida pelo pensamento do historiador depois da análise das fontes por ele escolhidas para sustentar determinado argumento. Nesta perspectiva, o historiador baseia as suas conclusões em tudo aquilo que ele acha que poderá produzir evidência histórica.

Neste mesmo estudo de Simão (2007) surge a designação de evidência potencial e evidência real. Na primeira afirma-se que tudo tem potencial em ser utilizado como evidência, sendo que a evidência real diz respeito apenas às afirmações que são aceites e utilizadas como evidência depois da análise às fontes. Por outro lado, a evidência real

são as questões que o historiador faz tendo já uma ideia da resposta que poderá obter. Perante esta argumentação Simão (2007) levanta a seguinte questão “Como se constrói a evidência?” (p.34). Recorrendo novamente a Collingwood (1978), considera-se que a evidência é o resultado do diálogo obtido entre as questões e as respostas que o historiador obtém perante a análise das fontes. A evidência só se consegue por meio do pensamento e este só é pleno quando se fazem questões. A evidência tem obrigatoriamente de ser a resposta a uma questão.

Desta maneira, fica muito claro para o historiador que o questionamento só pode ser feito quando existe material que possa fornecer a informação pretendida. A conclusão que Simão (2007) aponta relativamente à construção da evidência prende-se com o facto de esta ter necessariamente de responder pelo menos a uma questão, ou então, não será evidência, e se a fonte não responder à questão levantada, então não faz sentido ter sido colocada. Veja-se a seguinte afirmação “(...) nada é evidência, a menos que responda a uma questão que alguém colocou, e nenhuma questão é verdadeiramente questão, a menos que seja colocada acreditando que a evidência para essa resposta virá.” (Simão, 2007, p. 35). Uma das principais conclusões de Simão (2007) depois da análise de vários autores é que a evidência não existe sem o trabalho do historiador. Só são evidência as fontes que o historiador considera responderem ao problema histórico em análise, tal como, as que no fim são escolhidas para fundamentar a sua narrativa. Esta ideia fica clara no excerto seguinte “(...) evidência como fruto do pensamento do historiador, que não se submete às autoridades, nem às fontes, mas submete as fontes e constitui como evidência o que decide usar como tal. O historiador constrói a evidência.” (Simão, 2007, p. 55).

Ashby (2001) considera que a evidência deve ser trabalhada com os alunos em sala de aula “os professores devem encorajar compreensões muito específicas acerca da natureza da evidência.” (p.42). Deste modo, defende-se que uma vez que a investigação histórica deve fazer parte do currículo de História é necessário que os alunos compreendam melhor como se desenvolve essa mesma investigação histórica. Ashby (2001) seguindo os programas educativos de História em Inglaterra concorda que é através da investigação histórica que os alunos podem compreender melhor como se constrói o conhecimento histórico. A investigação histórica permitirá potenciar várias

capacidades nos alunos que só serão exequíveis através da compreensão da origem da evidência. A propósito da evidência, o pensamento de Ashby (2001) defende o seguinte “A Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas).” (p. 42). Esta ideia vai ao encontro com as ideias apresentadas anteriormente, nomeadamente por Collingwood. Importa com isto sublinhar junto dos alunos que o conhecimento do passado só pode existir se partir da análise proveniente do seu material (vestígios) que chegaram à atualidade. Esse material deve e pode ser usado em sala de aula, onde os alunos devem ser convidados a questionar as fontes de forma desafiadora. Deste modo, espera-se que a evidência produzida através das respostas não seja superficial, mas real. Existem por isso cuidados a ter com as questões feitas às fontes, sendo o papel do professor ensinar os alunos a “(...) verificar a credibilidade da fonte através de questões colocadas acerca de quando foi produzida, por quem, porquê, e quem era a audiência esperada para a fonte.” (Ashby, 2001, p. 49). Estas questões serão um auxílio aos alunos para poderem considerar as fontes válidas ou inválidas como uso de evidência do conhecimento histórico. Contudo, é preciso ter em atenção que determinada fonte pode ser válida para determinado contexto e inválida para outro e vice-versa. A evidência das fontes muda consoante as questões que decidimos fazer a estas, quem apresenta esta ideia é Ashby (2001) através da seguinte afirmação:

“Para usar as fontes como evidência, os alunos têm que compreender que a validade de uma fonte muda para diferentes afirmações ou questões e que o seu uso como evidência depende do peso de que esta se reveste como evidência em relação a uma questão.” (p.50).

Para além da validade das fontes como evidência Ashby (2001), afirma que se deve também procurar analisar as suas intencionalidades. Para isto devem ser feitas as seguintes questões “O que é que esta fonte quer dizer-nos? O que é que esta fonte pode dizer-nos sem que jamais tenha tido a intenção de fazê-lo?” (Ashby, 2001, p.50). Relativamente à análise de fontes patrimoniais, como por exemplo, as pinturas murais, Bessa (2007) nas suas investigações traça perguntas concretas para conseguir obter essa evidência. Partilhamos as questões propostas por Bessa (2007):

“Deste modo, é na evidência material das próprias obras que teremos que procurar respostas para muitas das questões que se nos colocam: trata-se realmente de oficinas, ou seja, de um mestre e colaboradores? Quais as fontes de cultura da imagem de que se serviam? Acompanhavam as tendências de gosto do seu tempo manifestadas quer na pintura a óleo, quer noutras modalidades artísticas?” (Bessa, 2007, p.191).

A principal conclusão a retirar destas questões é a necessidade que o estudo da evidência obriga ao cruzamento de informações de várias fontes, até ao momento da construção do conhecimento histórico, ou seja, da História que se apresenta como uma verdadeira ciência. É neste sentido que uma análise com sucesso das fontes poderá fazer toda a diferença, uma vez que a evidência de uma fonte nos pode conduzir a outras fontes das quais também se poderá obter evidência histórica, “Uma fonte pode trazer luz sobre outra fonte.” (Ashby, 2001, p.50).

Indo ao encontro do que é defendido por Ashby (2001) têm sido concretizadas experiências educativas em vários países e em diferentes grupos etários onde um dos principais objetivos é “o aluno sentir-se protagonista da sua própria aprendizagem.” (Ribeiro, citado por Simão (2007). Em Portugal estudos como os de Moreira (2004), Simão (2007), e Almeida e Solé (2016) apontam para a necessidade de se trabalhar com os alunos fontes diversificadas. Isto explica-se pelo facto de as fontes escritas serem ainda as que mais dominam na metodologia usada pela maioria dos professores. Nestes estudos, os manuais também são apontados como culpados para esta falta de prática em analisar fontes diversificadas, uma vez que as fontes escritas dominam e as outras fontes apresentam a sua análise já explorada e com as conclusões escritas. Assim, não existe nada para o aluno investigar e poder construir o seu pensamento histórico. As fontes não podem ser utilizadas apenas para legitimar o que o docente ou o manual expõem acerca de uma determinada matéria. Neste sentido, o estudo de Ribeiro (2002) demonstrou resultados mais profícuos, ao levar artefactos arqueológicos para dentro da sala de aula, pois conseguiu despertar um maior interesse e predisposição dos alunos para realizar a atividade. Isto explica-se pela novidade da metodologia que permitiu a construção da evidência a partir do exercício de observação e questionamento pelos alunos das fontes. Contudo, tem de se ter em conta que, até ser prática recorrente, o professor nunca pode abdicar de orientar os seus alunos na exploração das fontes. É preciso, no entanto, ter a noção das dificuldades que se vão encontrar nomeadamente

a falta de experiência em trabalhar com fontes. E é fundamental que este trabalho tenha por base as ideias prévias dos alunos, assim nos diz Ashby (2001):

“Contudo, os professores bem preparados têm uma compreensão segura deste aspeto, na sua área, e reconhecem a necessidade de uma abordagem diagnóstica deste tipo para que o diálogo de aprendizagem possa avançar. Os professores podem trabalhar a partir das compreensões existentes (ideias tácitas) e contestar as ideias alternativas que impedem o progresso posterior.” (p.51).

Concluindo, a solução que podemos apontar para um melhor estudo das fontes é através da concretização da Aula Oficina. Nesta aula pretende-se pôr em prática um trabalho com fontes diversificadas e cuja análise permite a construção da evidência com as ideias prévias dos alunos, para assim se poder gerar um verdadeiro conhecimento e aprendizagem em História.

O Património e a Educação patrimonial

Ao iniciar este projeto escolhendo o “Património” como objeto de estudo consideramos por bem focalizar a atenção no importante papel que a “Educação patrimonial” deve ter na formação dos cidadãos.

Antes de mais, importa refletir qual é afinal o conceito de “Património” partindo de conceções já estudadas e debatidas por vários investigadores. Segundo Almeida e Solé (2015) o conceito está bastante associado ao herdar de algo dos antepassados, sendo o seu valor relevante e simbólico, por se tratar da transmissão de um bem que foi construído e pertenceu a outra pessoa. Se é verdade que o “Património” diz respeito a uma herança que pertenceu e foi criada por alguém no passado, também é verdade que essa herança não se restringe obrigatoriamente a artefactos materiais. Pinto (2011) na sua conceção de “Património” chama-lhe de “bem cultural” pela abrangência que atualmente o conceito tem vindo a ganhar, onde sob o mesmo nome se englobam não apenas valores pessoais, mas dimensões culturais e universais onde tem destaque o Património edificado.

O “Património” vetado ao esquecimento e à falta de preservação durante muitos anos foi ganhando, com o passar do tempo, interesse e preocupação das sociedades que

o detinham. Assistiu-se a um período de criação de legislação por organismos internacionais e nacionais, onde se definiam os critérios do que se considerava “Património” e as medidas a adotar para promover a sua conservação e preservação. Sobre a Lei do Património Cultural Português (Lei n.º13/85 de 6 de julho de 1999) reformulada posteriormente através da Lei n.º 107/2001 de 8 de setembro de 2001, aponta-se a seguinte conclusão “Inicialmente o interesse pela identificação, preservação e divulgação do Património incidia-se unicamente nos monumentos que apresentavam maior significado histórico, atualmente o Património intangível, o Património imaterial, é igualmente considerado como uma valiosa fonte de compreensão histórica.” (Almeida e Solé, 2015, p. 236).

Deste modo, o estudo do “Património” tem uma dupla função: auxiliar o professor a relacionar as temáticas da sua aula com o meio onde se encontra; e ao mesmo tempo contribuir para a transformação de uma sociedade mais ativa e consciente. É por isso que o Património não pode ser entendido segundo uma visão clássica de “grandes monumentos” ou “obras de arte” que nos foram legados pelos nossos antepassados, ou até mesmo algo que obrigatoriamente tenha de ser do foro material e palpável. Entende-se, portanto, que o Património é algo abrangente, contando com obras da arquitetura, da escultura, da pintura, da ourivesaria, da gastronomia, da música, da moda, do mobiliário, da linguística, da etnografia, entre outros. O Património é também algo que se encontra em constante construção e é entendido de uma forma diferente, com mais ou menos tipologias consoante as sociedades onde é considerado (Molina, 2015).

A ideia de Património como algo abrangente e multifacetado é defendida por Molina (2015) que a propósito disto diz o seguinte:

“estas tipologías patrimoniales hay que añadirle, en este proceso de complejidad en aumento, que podemos hablar tanto de manifestaciones tangibles o materiales como de contenidos intangibles o inmateriales. Por tanto, en el fondo, el patrimonio supera su tradicional conexión o asociación con objetos y restos físicos para enlazar directamente con lo invisible.” (p. 39).

O “Património” e a “Educação patrimonial” pela sua natureza multifacetada demonstram então serem um excelente método para a construção do saber, uma vez que são capazes de construir um conhecimento entre diferentes períodos, contextos,

sociedades e no panorama escolar afirma-se como uma ponte sólida entre diferentes disciplinas. A propósito da múltipla abordagem que pode ser desenvolvida através do “Património” analisa-se com atenção o que afirma Molina (2015) no nono ponto do seu decálogo sobre os benefícios da “Educação Patrimonial”, “La conexión con el patrimonio favorece el trabajo inter-transdisciplinar: permite relacionar la lengua, la creatividad, la historia, la geografía, la biología, el arte, etc. También permite trabajar la multisensorialidad y las inteligencias múltiples.” (Molina, 2015, p. 47).

O estudo sobre o “Património” revela-se importantíssimo, uma vez que a partir da sua operacionalização são várias as dimensões que podemos atingir mesmo que à primeira vista isso não pareça tão visível. Veja-se o exemplo que Gil (2015) nos dá acerca do “Património cultural”: “El patrimonio cultural es lo que podríamos denominar la parte visible de la cultura; es como un gran iceberg del que emerge una pequeña parte y sin embargo, la mayor parte está sumergido.” (p.62).

Olhar o património como a “ponta de um iceberg” leva-nos a não poder encarar apenas uma análise patrimonial superficial. Deste modo, a análise a fazer perante a fonte patrimonial é que vai através das suas respostas produzir a evidência que sustenta determinado contexto histórico. Esta análise tem de ir para além do que o olhar permite ver, formulando questões e exercícios que ajudem os alunos a compreender o património como o resultado de uma necessidade de vida do ser humano que viveu antes de nós. Da análise patrimonial a consequência esperada é que o pensamento dos alunos se torne mais hábil e plástico, capaz de relacionar e interrelacionar vários temas, nomeadamente, acerca do presente recorrendo a um espírito crítico e conciso.

O estudo da História em articulação com uma “Educação Patrimonial” visa proporcionar nos alunos, através do conhecimento do passado, a compreensão do presente através de vestígios concretos. Não se trata por isso do estudo de apenas grandes feitos e agentes históricos ou da análise dos vestígios deixados pelos mais poderosos e abastados. Desta forma, a análise e estudo patrimoniais não faz distinção acerca do património com que se depara. Mais do que o valor monetário ou estético, o mais importante é a informação que os vestígios nos permitem inferir, elucidando-nos e clareando a nossa visão sobre a realidade do passado que construiu o nosso presente. Em defesa desta ideia sobressai Barca (2015) quando afirma o seguinte

“Por meio da interpretação de vestígios (sejam estas manifestações materiais ou imateriais) em qualquer lugar, enquanto fontes de compreensão do que os seres humanos pensavam e faziam no passado, o presente pode ser melhor entendido, as decisões melhor concretizadas e o futuro projetado de forma mais realista e flexível – até mesmo quanto a modos de preservação do património.” (Barca, 2015, p. 65).

A “Educação Patrimonial” assume um papel importantíssimo no que diz respeito à preservação e conservação do “Património” contribuindo, assim, para o perpetuar da memória e do simbolismo que lhes são associados. A preservação do “Património” é tanto maior quanto a importância que este assume para a identidade de uma determinada comunidade local, regional ou nacional. É deste modo, que o “Património” é usado, muitas, vezes pelas sociedades para se diferenciarem umas das outras ou até mesmo se unirem à volta da mesma herança cultural.

A “Educação Patrimonial” tem a importante missão de interligar os conteúdos letivos com o “Património”, nomeadamente aquele que se encontra ao nível local, de forma que os alunos passem a compreender e a conhecer o contexto e o meio onde se inserem. Através do conhecimento do “Património” certamente que os alunos estarão mais recetivos a valorizá-lo e a protegê-lo, pois faz parte da sua identidade. Esta ideia é corroborada por Almeida e Solé (2015) através da seguinte afirmação “Após os alunos terem a oportunidade de conhecer e compreender o valor das fontes patrimoniais, maiores serão as possibilidades de lhes conferirem significância histórica, desenvolvendo atitudes de preservação e valorização do património. Pois só podemos preservar e defender o que conhecemos.” (Almeida e Solé, 2015, p. 242).

A construção de identidade que o estudo do “Património” desenvolve pode ser utilizada por razões políticas, de forma a desenvolver uma memória coletiva que promova a união dos cidadãos em defesa de determinadas causas. Os políticos podem servir-se, portanto, do “Património histórico” para ministrarem uma “Educação Patrimonial” que sirva os seus ideais e a agenda política que pretendem concretizar no território que está sob o seu governo. Veja-se, o caso da política de propaganda levada a cabo por regimes ditatoriais por todo mundo, tal como aconteceu no caso português durante o Estado Novo. Neste período, o governo liderado por António de Oliveira Salazar levou a cabo importantes operações de restauro, preservação e reconstrução de muitos monumentos nacionais vetados durante anos ao abandono. No olhar deste

estadista quer o “Património histórico” material quer o imaterial assumiam uma estratégia forte para o cumprimento da sua missão de governar Portugal. Promoveu-se, desta forma, a descoberta da identidade nacional através por exemplo da organização da grande “Exposição do Mundo Português” em 1940 onde se apresentava Portugal e as suas particularidades regionais. Lembrando que a nação portuguesa era “Do Minho a Timor”, pretendia-se fazer ecoar nas pessoas um sentimento de pertença à terra onde nasceram. Este reavivar da herança cultural portuguesa impulsionada pelo poder político tinha por objetivo fomentar o orgulho nacional nos Portugueses predispondo-os a serem capazes de tudo fazerem em nome da Pátria e do seu governo.

Entendemos, portanto, a presença do “Património” como uma memória permanente do passado no presente, recordando-nos uma determinada mensagem quer queiramos quer não. Nesta linha de pensamento um hipotético “alzheimer cultural” encontra no “Património” o medicamento perfeito para o combate desse problema, assim o afirma Gil (2015): “Ciertamente, para ayudar a recuperar la memoria perdida, el patrimonio ya sea material o inmaterial constituye un elemento valioso contra lo que podríamos denominar un alzhéimer cultural, que nos despersonaliza y nos aleja de toda identidad.” (p. 62).

A perda de memória (falta de preservação/ destruição do Património) pode levar consecutivamente à perda de identidade. Ora a perda de identidade pode ser resultado da sobreposição natural de outros valores e preocupações próprios da evolução que vai ocorrendo nas sociedades ao longo do tempo. Por outro lado, a perda de identidade pode ser forçada por alguém que pretende derrubar determinada mensagem e impulsionar a adoção de outra. Para que isto aconteça é necessário que os vestígios patrimoniais que sustentavam a identidade anterior sejam derrubados e apagados. Este apagar da identidade acontece, muitas vezes, quando se dá uma vitória sobre um adversário. Recorrendo à destruição de tudo aquilo que poderá relembrar os vencidos e o seu poder reescreve-se uma História que melhor sirva aos novos protagonistas da ação.

A importância da “Educação Patrimonial” é clara quando, por exemplo, nos deparamos com a preservação de campos de concentração. Estes, encontram-se extintos das funções para que foram construídos, mas revestem-se agora de uma nova

missão - perpetuar a memória da crueldade humana e dos crimes que aí se praticaram. A presença por exemplo do “Campo de Concentração de Auschwitz” é uma oportunidade única para (in)formar cidadãos conscientes dos perigos de certos ideais do passado. Por outro lado, a presença deste “Património” pode também ser incómoda, veja-se a necessidade que os políticos polacos tiveram em propor à UNESCO a mudança da designação do “Campo de Concentração de Auschwitz”. Uma tentativa clara em cortar qualquer relacionamento entre os crimes ali praticados e os polacos. O objetivo foi “limpar” as reputações dos polacos deixando bem definido que eles eram as vítimas e apontando inequivocamente o nome dos criminosos. Deste modo, aquele que era desde 1979 designado de “Campo de Concentração de Auschwitz” passou a designar-se, para gáudio da política polaca, "Ex-Campo Nazi Alemão de Concentração e Extermínio em Auschwitz-Birkenau".

Outro exemplo do impacto que o “Património” pode ter nas emoções das pessoas e desta forma influenciar tomadas de posições e pressão sob os agentes políticos é o que aconteceu em Timor Leste em novembro de 1991. Após a queda do regime ditatorial português em 25 de abril de 1974, Portugal levou a cabo um processo de descolonização, apontado muitas vezes como apressado e pouco organizado. Esta opção explica-se entre muitos outros fatores pelo trauma da guerra colonial que assolava o país há vários anos, fazendo os Portugueses esquecerem-se ou tentarem esquecer do passado do qual fazia também parte Timor. Foi no meio deste processo que a antiga colónia de Timor Leste foi tomada e, não tendo bases fortes para a sua consolidação como nova nação, acabou por submergir ao poder da vizinha Indonésia. Ao longo do tempo, a Indonésia foi afirmando uma maior retaliação perante o povo timorense, empenhando-se em asfixiar qualquer tentativa de independência. Os incidentes iam-se seguindo sem que ninguém tomasse uma posição firme sobre o problema. Assim sucedeu até 12 de novembro de 1991 em que as imagens captadas pelo jornalista britânico Max Stahl no Massacre do Cemitério de Santa Cruz chocaram o Mundo, particularmente Portugal.

Entre as cenas de violência, as imagens captadas mostraram um povo aflito e suplicante que escondido numa capela pedia a proteção de Deus rezando em português. Este pedido de ajuda divina feito na língua portuguesa avivou a memória dos

Portugueses que, a partir de então, encararam o problema de Timor como um problema nacional. O “Património linguístico” trouxe à memória os laços entre as duas nações levando ao desenvolvimento de um sentimento de pertença nos Portugueses, que agora tomavam como deles a causa timorense. Como consequências tivemos o acentuar de movimentos cívicos na sociedade portuguesa e de movimentos da diplomacia portuguesa que fez questão de apresentar o problema ao Mundo, e não o mais permitir que fosse esquecido. Obtidos os apoios internacionais e através de uma forte pressão sob a Indonésia levou-se a cabo um referendo de autodeterminação que culminou em vitória, eleições de uma assembleia constituinte, eleições de um governo e, finalmente, a desejada independência. Os exemplos anteriores refletem bem o impacto que o “Património” pode ter nas nossas vidas, desfazendo a ideia de que tudo é passado, uma vez que continua a fazer parte do nosso quotidiano e muitas vezes influenciar tomadas de decisões que influenciam as nossas vidas quer no presente quer no futuro.

Na análise das fontes patrimoniais é preciso ter em conta certas peculiaridades que podem surgir no momento da observação e reflexão. Um exemplo desses entraves no que toca à análise do Património material, prende-se com o facto deste poder já ter sido sujeito algum tipo de restauro. Desta forma, o problema explica-se pelo facto de os restauros poderem ser, por vezes, responsáveis pela descaracterização das fontes e por isso levar à formulação de uma falsa evidência. Sobre este problema Bessa (2007) aborda o assunto referindo-se à pintura mural sobre a qual estudou, dizendo-nos o seguinte:

“Os restauros realizados nos anos trinta e quarenta do século XX não correspondem, obviamente, à problematização, avanços técnicos e metodologias de intervenção que se desenvolveram, entretanto. Temos a certeza de que essas intervenções mascararam – e pesadamente - as obras originais. Por outro lado, os destacamentos que então se realizaram, para além de serem um tremendo golpe na vida das obras, fazendo amplo recurso a pesados repintes, impedem-nos de ver as cenas figurativas (porque eram essas que eram destacadas) nos seus enquadramentos de carácter decorativo e de compreender a estratigrafia das sobreposições de camadas de pintura mural, cruciais para compreendermos a sua cronologia (...)” (Bessa, 2007, p.26)

Este excerto serve para refletirmos sobre o problema que os restauros podem trazer não só à peça intervencionada pelo facto de alterarem a sua verdade, assim como, aos

investigadores que veem as suas hipóteses mais reduzidas em alcançar a evidência que fundamentam as suas argumentações. Na verdade, as condições, os conhecimentos e as técnicas existentes nas análises das obras fazem a diferença na hora de proceder ao restauro “Entendo que tudo o que fazemos é fruto das nossas circunstâncias (técnicas, financeiras, programáticas, de conhecimento, de carácter cultural (...).” (Bessa, 2013, p. 51). Porém também é verdade que se hoje criticamos a forma como foi levado a cabo o restauro de muito Património, também é verdade que no futuro os métodos da atualidade sejam também criticados “(...) assim como olhamos para os restauros do passado, assim os vindouros olharão para os restauros que atualmente se fazem (...)” (Bessa, 2013 p. 51). Não podemos por isso acusar os nossos antepassados de não se esforçarem por preservar da forma mais fiel possível o Património. Neste sentido, Bessa (2007) fez questão de sublinhar que as técnicas usadas em Portugal, no caso particular das pinturas murais, foram as mesmas usadas noutros países europeus. Os responsáveis pelo Património na altura tiveram inclusive o empenho de trazer do estrangeiro os melhores do seu tempo para concretizar os restauros e formar restauradores portugueses, ora vejamos:

“Os destacamentos e a qualidade dos restauros de pintura mural realizados em Portugal nas primeiras décadas do século XX e que hoje lamentamos parecem, assim, corresponder a metodologias de intervenção e técnicas operativas correntes na época. Estas formas de intervenção têm, aliás, paralelo noutros países da Europa, quer no caso catalão, quer na Itália, da qual se fez vir o famoso restaurador Cecconi Príncipe para avaliar e dar início ao processo dos primeiros restauros de pintura mural em Portugal e também para formar restauradores portugueses” (Bessa, 2007, p. 28).

Bessa (2013) alerta-nos que o restauro de muito Património pode apresentar incoerências, uma vez que o restauro passa pela repetição de alguns elementos artísticos, cuja descoberta, na hora da intervenção, leva os restauradores a, por vezes, exagerar na sua utilização “Digamos que não se trata de total, completa e desenfreada invenção. Parte-se de exemplares de elementos arquitectónicos e/ou decorativos efectivamente subsistentes, por vezes reconstituindo-se o seu desenho (...)” (Bessa, 2013, p.63). Desta maneira, o restauro poderá soar a invenção uma vez que, por vezes, os restauradores não se limitam ao uso dos escassos vestígios que dispõem e assim criam novas interpretações. Veja-se a afirmação de Bessa (2013) referente ao uso de

ameias no restauro de todas as torres medievais do Paço Arquiepiscopal de Braga, quando apenas numa foram encontrados vestígios que provam a sua utilização:

“A invenção poderá estar na «extrapolação», quero dizer, no uso repetido e sistemático destas formas ao longo de toda a construção (por exemplo, ameias pentagonais que, efetivamente, subsistiam na torre de D. Gonçalo, e cujo uso é generalizado a todos os topos de todos os edifícios de origem medieval)” (Bessa, 2013, p.64).

Em forma de conclusão, consideramos que a “Educação Patrimonial” a desenvolver em contexto escolar deve pautar-se sempre pela construção do conhecimento com recurso a uma relação entre os conteúdos programáticos e o “Património” que se escolher analisar. Deste modo, a análise patrimonial deverá pautar-se pelo máximo rigor, tendo em conta as peculiaridades como os maus restauros. O “Património” a estudar deve ser relevante quer pelo contexto histórico que representa quer pelo interesse dos alunos, de forma a não comprometer uma análise com significância na aprendizagem. Convém ainda realçar que a análise patrimonial nunca se limite a um guião de interpretação feito pelo professor para que os alunos o possam resolver. Pelo contrário, espera-se que os alunos refletiam através das suas próprias questões e interpretações que as fontes patrimoniais lhes suscitem, debatendo com o professor as suas ideias e no final construam uma conclusão (evidência). Esta ideia é trazida por Almeida e Solé (2015) no seguinte excerto

“Desta forma, através de uma partilha constante e recíproca de conhecimentos e interesses, o professor e os alunos selecionam um contexto histórico que possa ser significativo a nível local, nacional e internacional, permitindo o seu enquadramento curricular, delineando uma abordagem de educação histórica e patrimonial que constitua um desafio cognitivo para compreender o património.” (Almeida e Solé, 2015, p. 243).

Neste sentido também Pinto (2011) traça o mesmo caminho para “Educação Patrimonial”, onde se volta a sublinhar a importância de despertar nos alunos a vontade em se tornarem “pequenos investigadores”. Importa que os alunos percebam que as suas questões são tão ou mais importantes que as que professor formula e através das quais se poderá produzir uma maior aprendizagem.

O Barroco como expressão do Antigo Regime

O projeto de intervenção pedagógica supervisionado traçado para o período do estágio profissional fez-se sob o tema “O património histórico como evidência” analisado ao nível regional, nacional e internacional, mas atendendo aos constrangimentos de tempo disponibilizado para este estudo. Ora o principal objetivo deste estudo foi construir com os alunos o seu conhecimento histórico a partir da análise da evidência de fontes patrimoniais. O património analisado era originário na sua maioria do período do “Antigo Regime”. Este período compreende-se entre o final do século XVI, e os séculos XVII e XVIII, período em que se desenvolveu uma expressão artística muito particular designada de “Barroco”. O “Barroco” é, pois, o reflexo da sociedade que o produziu e a sua análise permite-nos encontrar/construir a evidência que sustenta o conhecimento histórico. Deste modo, importa tentar conhecer a sociedade do Antigo Regime produtora do “Barroco”, de forma a compreendermos que processos estiveram na origem desta nova corrente artística.

O Antigo Regime caracterizava-se por um conjunto de características verificáveis em vários países da Europa no que diz respeito à política, à economia e à sociedade. Começando por abordar a política, este período define-se por um reforçar do poder dos monarcas que, com recuos e avanços, vinha sendo implementado desde a Idade Média. A nova expressão do poder real designa-se de “absolutismo”. O rei assume o papel de representante direto de Deus, não tendo por isso de responder pelas suas decisões perante ninguém, a não ser à divindade. A isto se chama absolutismo de direito divino. O poder do monarca sacraliza-se, tornando-se este numa pessoa “sagrada” a quem todos os outros, tal como se estivessem perante Deus, deviam ter respeito e reverência. Ao poder absoluto do rei estão associados o controlo de todos os poderes ao nível legislativo (elaboração das leis), executivo (administração do território) e judicial (aplicação da justiça) do reino (Maia, Ribeiro e Afonso, 2014). Pelo rei passavam todas as decisões que afetavam a vida da sociedade do reino por ele governado, como por exemplo, a economia, a nomeação de funcionários administrativos, o comando do exército e a proclamação da paz ou da guerra.

O monarca mais célebre do “absolutismo” ao nível europeu é o rei Luís XIV de França que ficou associado à célebre frase: “O Estado sou Eu”, o que acaba por ser a definição do seu governo. Esta frase tentava demonstrar que a pessoa real era impossível de dissociar do próprio estado uma vez que não se compreendia quais os limites de cada um, juntos formavam uma só unidade. Por isso, respeitar o rei era respeitar o estado e vice-versa. No caso português, o mais célebre monarca foi D. João V, que procurou imitar muitas das ações de Luís XIV na sua governação e afirmação do seu poder real. Foram vários os instrumentos utilizados para levar a cabo uma verdadeira encenação de poder cujos alguns exemplos iremos observar mais adiante.

Ao nível da economia os países europeus subsistiam, nesta época, através da agricultura, mas principalmente através do comércio internacional. O comércio teve um grande crescimento graças aos novos produtos que desde a Expansão Marítima Ibérica e Europeia começaram a chegar com frequência e abundância aos portos europeus. A grande riqueza originária deste comércio internacional permitiu o acumular de metais preciosos nos cofres dos estados e com eles uma competição entre reinos e seus monarcas que lutavam entre si para ser mais ricos e poderosos.

Ao nível social a sociedade do Antigo Regime caracterizava-se por ser composta por três ordens sociais: a nobreza, o clero e o terceiro estado: povo e burguesia. Estas ordens sociais ou estados, como eram designados em França, tinham a sua origem no período medieval. A sociedade do Antigo Regime era hierarquizada e estratificada, sendo o nascimento de cada indivíduo o elemento diferenciador e que decidia a que ordem este pertencia. A nobreza e o clero eram as ordens sociais consideradas privilegiadas e com direitos. O terceiro estado estava sobrecarregado de deveres e não tinha direito a qualquer privilégio. A mobilidade social era praticamente inexistente, salvo exceções concedidas pelo rei e, por alguns raros, casamentos. As diferenças entre as ordens sociais eram bem visíveis e vincadas no vestuário, nas habitações, nos costumes, nas posições a ocupar nas cerimónias religiosas e outros atos públicos. (Maia, Ribeiro e Afonso, 2014).

O clero era detentor de vastas terras de onde obtinha impostos dos membros do povo que as trabalhavam (1/10 da produção: o dízimo). A ordem eclesiástica estava isenta do pagamento de impostos e possuía ainda um tribunal com leis próprias. Os

membros do clero tinham como funções o culto religioso, o desempenho de cargos de administração pública, o ensino e a assistência. Esta ordem social dividia-se ainda em alto clero do qual faziam parte os cardeais, arcebispos, bispos e abades, e o baixo clero composto por párocos e frades, entre outros. Ao alto clero apenas poderiam ascender os filhos da nobreza, estando, por isso os lugares do baixo clero reservados aos filhos do terceiro estado.

A nobreza descendia de famílias nobres tradicionais que detinham tal como o clero, grandes propriedades, desempenhavam importantes cargos administrativos, militares e religiosos, e detinham ainda direitos senhoriais. A nobreza também não pagava impostos, mas tinha direito em cobrá-los aos camponeses que trabalhavam nas suas terras.

O terceiro estado correspondia à maioria da população, cerca de 98% em França neste período, sendo uma ordem social muito diversificada, com uma grande variedade de profissões a quem cabia nomeadamente as atividades produtivas: agricultura, pecuária, pesca, artesanato e comércio. Os membros desta ordem social viviam em situações miseráveis, sendo obrigados a pagar avultados impostos e a obedecer às ordens privilegiadas. Porém, através dos estudos alguns elementos do terceiro estado iam começando a desempenhar alguns cargos importantes. Também o desenvolvimento do comércio, levou ao surgimento de uma burguesia rica e poderosa que através do casamento com elementos da nobreza poderiam ascender socialmente, se bem que de forma morosa e rara. Esta nova nobreza era designada de nobreza de toga, era mal vista pela velha nobreza de sangue. Esta velha nobreza apenas mudava de ideias quando se via em situação de falência e o casamento com a nova nobreza era a solução que salvava a família da penúria.

Neste período do Antigo Regime onde a riqueza e a pobreza conviviam lado a lado a par do poder e da impotência, era clara a necessidade que, nomeadamente, as ordens sociais privilegiadas pretendiam demonstrar para com os não privilegiados. O topo da pirâmide hierárquica da sociedade do Antigo Regime era naturalmente encabeçado pelo rei, que como já foi referido legitimava o seu poder por Deus. Deste modo, os monarcas tiveram necessidade de relembrar constantemente aos seus súbditos, quem era o detentor de toda autoridade no reino. Não podia haver qualquer

poder acima do rei, uma vez que, este apenas respondia perante Deus. Clero, nobreza e terceiro estado estavam por isso obrigados a respeitar o monarca e a sua família. É neste contexto que se desenvolveu uma encenação de poder em todos os atos do quotidiano quer na Corte quer nas ruas.

Para mostrar o poder, a riqueza e autoridade reais foram, entre várias ações, levadas a cabo inúmeras construções sumptuosas que ainda nos dias de hoje nos deixam esmagados pela sua monumentalidade. Monarcas como Luís XIV de França, Filipe II de Espanha ou D. João V de Portugal, encomendaram grandes obras como o Palácio de Versalhes, o Mosteiro do Escorial e o Palácio e Convento de Mafra, respetivamente. Estes monumentos contribuíram para a máquina de encenação de poder deste período, que teve na arte barroca um instrumento, bem como a exaltação de sentimentos e emoções dos seus contemporâneos.

No caso português, a edificação do Palácio e Convento de Mafra por D. João V não cumpre o simples propósito de demonstração de poder como convinha a qualquer monarca do seu tempo. Este monumento de Mafra teve uma simbologia muito própria e particular que se prende com o facto de entre 1580 e 1640, cerca de 60 anos, Portugal ter vivido sob o domínio dos reis de Espanha. Durante este tempo, os Portugueses assistiram ao lançamento de impostos, ao recrutamento de tropas e embarcações portuguesas para conflitos espanhóis, à distribuição de cargos públicos por Espanhóis e ao abandono dos territórios coloniais nacionais. A falta de zelo da dinastia filipina para com o Império de Portugal levou à queda de algumas das importantes praças de comércio portuguesas para as mãos dos Ingleses e Holandeses. Tudo isto contribui para uma enorme humilhação dos Portugueses e das suas instituições, situação pela qual se justifica a Restauração da independência. Em 1640, graças ao grupo de nobres restauradores assistiu-se à instauração de uma nova Dinastia. O novo monarca pertencia à Casa de Bragança, que apesar de ser descendente dos reis de Portugal não eram herdeiros diretos ao trono, o que enfraquecia o poder real. Ao período da Restauração seguiram-se tempos conturbados de guerra pela independência, cerca de 28 anos, durante os quais as nações ibéricas se digladiaram. A este período seguiu-se também uma grave crise económica e financeira. É por isto tudo que o Palácio e Convento de Mafra mandado erigir por D. João V tem um grande significado a nível nacional e

internacional. Esta obra foi um virar de página da História de Portugal, um novo capítulo que se escreveu no reinado de D. João V e da Casa de Bragança. O poder e riqueza que esta dinastia demonstrou em Mafra desfazia qualquer equívoco que pudesse surgir quanto à legítima autoridade que governava Portugal. Esta é também a ideia de Horta Correia (1995, citado por Serrão, 2003):

“A retórica do poder joanino codifica-se essencialmente na construção italianizante de Mafra, entendida como a grande obra que a Casa de Bragança ainda não tinha e o Palácio que o Rei de Portugal deveria ostensivamente construir para si próprio, como expressão do seu poder” (p. 181).

Deste modo, ao exemplo de grandes monarcas absolutos como Luís XIV que construiu Versalhes e Filipe II que edificou o Escorial, também o monarca português dispôs de um monumento grandioso que fazia justiça ao seu poder e à História do seu reino. Depois de tempos de tempestade tinha chegado finalmente a hora da paz e prosperidade não só no território do velho reino, mas também no Império que se estendia por três continentes. Este tempo de abundância em Portugal no século XVIII, ficou diretamente relacionado com a descoberta do ouro e diamantes brasileiros, que permitiu esquecer a grave crise económica vivida anteriormente. Serrão (2003) demonstra o quão importante a nova conjuntura financeira portuguesa foi para permitir a edificação de monumentos como o de Mafra, veja-se a sua afirmação:

“(...) O Monarca pretendeu sobretudo, mais do que recriar uma ambiência idêntica àqueles referenciais, impor um monumento seu, que funcionasse como marca da nova estabilidade e riqueza do reinado, sob os bons auspícios do centralismo absolutista, e utilizando com ostentação a conjuntura financeira derivada da exploração do ouro brasileiro de Minas Gerais.” (Serrão, 2003, pp.181-182).

As remessas de ouro que chegavam do Brasil tornaram possível a concretização de muitas outras obras para além de Mafra, que o rei D. João V quis patrocinar por todo o reino e territórios além-mar sob o seu domínio. Desta forma, ninguém esqueceria em qualquer parte de Portugal que era D. João V quem governava o reino neste período áureo da Nação. O monarca patrocinou as artes através de encomendas para a sua Corte e ainda apoiou os artistas através do pagamento de bolsas de estudo em França e Itália - mecenato. O objetivo do rei era que os estudantes portugueses apreendessem no estrangeiro a expressão artística barroca para depois a aplicar em Portugal.

A demonstração do poder real quer em Portugal quer no resto da Europa não se ficou pela construção de edifícios monumentais, uma vez que essa propaganda estava presente em tudo o que dizia respeito à vida do rei, da sua família e da sua Corte. A forma como o rei e a sua família se apresentavam ricamente vestidos com trajes de seda, veludo, bordados a fio de ouro, rendas, fitas, perucas, saltos altos, pinturas e joias, seguiam restritas regras de etiqueta. A importância da presença das joias quer na Corte quer nas casas nobres e igrejas da sociedade barroca foi bem estudada por Gonçalo Sousa. A propósito do caso concreto português diz-nos ele o seguinte: “A sociedade portuguesa de Setecentos, à semelhança das suas congéneres europeias, colocava um grande empenho na aquisição de peças de joalharia, fazendo-se acompanhar de faustosas peças de traje e acessórios (...)” (Sousa, 2009, p. 771). Esta afirmação vem confirmar a ideia que Portugal acompanhou a tendência europeia pelo gosto em investir na aquisição de joias. A Corte e nobres portugueses beneficiaram em particular, com o ouro e diamantes que nos chegaram das minas brasileiras, assim o confirma Sousa (2009) “O século XVIII apresenta-se como particularmente opulento no percurso da História da Joalharia Portuguesa, com abundância de diamantes, provenientes das minas brasileiras, aos quais se vêm juntar outras gemas, essencialmente a partir de meados da centúria.” (p. 765). A sociedade do Antigo Regime era uma sociedade que levava tudo até ao mais ínfimo pormenor, nada acontecia por acaso, tudo tinha um propósito e um significado. É assim que devemos entender a joalharia como complemento de grande importância na indumentária da Corte, da nobreza de todo o reino, assim como do próprio clero. O conjunto da indumentária com que os monarcas, os membros da nobreza e do clero se apresentavam em bailes, banquetes, passeios, torneios, concertos, cerimónias religiosas e outros atos públicos, pretendiam fascinar aqueles que os viam, para assim os melhor subjugar à sua autoridade. Sousa (2009) diz-nos acerca do ambiente cortesão vivido pela nobreza, o seguinte: “Era-lhes indispensável a frequência dos cerimoniais e mandava a etiqueta, para além do significado económico e social da respetiva posição na Corte e as práticas da época, que se apresentassem devidamente acompanhados dos seus trajes e adornos precisos.” (Sousa, 2009, p.775). Uma Corte era o retrato do reino, por isso convinha que nela abundassem a riqueza, a ostentação e o luxo, caso contrário, a imagem de grandeza do rei ficaria gorada. O fausto das Cortes europeias e casas nobres verificava-se também

no mobiliário e objetos domésticos que adquiriram também seguindo a expressão artística barroca. Deste modo, foram produzidas ou encomendadas no estrangeiro inúmeras peças feitas com madeiras exóticas, mármore, metais preciosos (ouro e prata), pedras preciosas, finas porcelanas orientais, entre outras. Isto demonstra que em todo e qualquer ato, desde o mais simples ao mais elaborado, devia imperar o espírito de luxo e magnificência. Serrão (2003) dá-nos conta de peças domésticas ricamente decoradas, que no caso português os senhores de “grandes cabedais” faziam questão de encomendar do estrangeiro, veja-se a sua afirmação:

“Os novos hábitos de tomar chá revelam-se na predominância de peças como as cafeteiras, os bules e as chaleiras de prata com formas sinuosas de um barroquismo sequaz de modelos franceses e italianos que a corte encomendou, muitas vezes, a ourives estrangeiros (...)” (Sousa, 2003, p.242).

A expressão artística barroca chegou a Portugal antes de D. João V, contudo, foi no seu tempo que as disponibilidades económico-financeiras e o apaziguamento de conflitos permitiu que esta arte se espalhasse por todo o reino. As principais características da arte barroca são o dinamismo das suas formas, através do uso de curvas e contracurvas, o que contrasta com a arte renascentista. A arte barroca é uma expressão artística elaborada que recorre ao uso de jogos de luz e sombra, à ilusão ótica, através do uso da perspetiva, aos planos assimétricos, a uma exuberante decoração no interior e exterior dos edifícios, ao uso de materiais ricos, como o mármore e a talha dourada, e ao tratamento de temas dramáticos, na sua maioria religiosos.

Na cidade de Braga, em termos arquitetónicos destacam-se vários edifícios de expressão barroca. Os bracarenses do período barroco souberam adaptar os materiais de que dispunham na concretização desta arte, nomeadamente através do uso do granito e da madeira de castanho e castanheiro, abundantes na região. Importa aqui fazer um parêntesis e destacar a dificuldade e minúcia que são necessárias para trabalhar a pedra devido à dureza da rocha granítica se a compararmos ao calcário e o mármore, usados abundantemente no centro e sul do país. Smith (1973) investigador do barroco ao falar do caso particular de Braga destaca, entre outros, a genialidade de André Soares como um dos principais cérebros do barroco da região do Minho, e a propósito diz-nos o seguinte:

“Grande poeta do granito, virtuoso do castanho dourado – os dois elementos básicos da arte setecentista do Norte - o genial André Soares alcançou rapidamente a posição de chefe de escola na cidade de Braga, dando-lhe o que nenhum outro artista tinha feito, um estilo próprio e digno das suas tradições.” (Smith, 1973, p.9).

Smith (1973) apresenta-nos nesta afirmação os dois elementos básicos da arte barroca da região norte ao nível da arquitetura. É, portanto, através do granito e da talha dourada que as formas barrocas ganham vida e afirmam a sua mensagem de exuberância. A produção de André Soares diz respeito à fase final do barroco chamada de rococó onde predominava o exagero da decoração. O seu traço, por exemplo em altares, revelava um sentimento de horror ao vazio. O programa decorativo soaresco multiplica-se em concheados, grinaldas de flores, folhagens, frontões quebrados, colunas, entre muitos outros elementos decorativos que eram talhados na madeira e também esculpidos no granito. Smith (2009) no seu estudo revela-nos ainda que André Soares, à semelhança de outros arquitetos portugueses e europeus, descobriu o rococó através das gravuras que chegavam a Portugal vindas de França e da Alemanha meridional. As interpretações dessas gravuras conjugadas com o espírito criativo destes arquitetos permitiram a criação de obras extraordinárias tal como podemos contemplar em Braga. São exemplos destas obras extraordinárias a Casa da Câmara, a fachada da Basílica dos Congregados, a Casa Rolão, Palácio do Raio, entre outras.

A construção de obras de arte, neste período e em determinado local, para além de surpreender e cativar os seus contemporâneos, contribuía para a criação de um desejo de reproduzir a arte barroca em tudo e em toda a parte. André Soares através do seu estilo próprio conseguiu influenciar os vários campos das artes e, mesmo depois de morrer, a sua obra continuou a ser perpetuada pelo seu discípulo Frei José de Santo António Vilaça. Smith (1973) diz-nos o seguinte relativamente à difusão da arte de Soares, “A pintura, a ourivesaria, a iluminura de códices e documentos, a ferragem de «bronze dourado», tomaram todas uma nova expressão soaresca. Inevitavelmente, como era de supor, este «estilo moderno» bracarense conquistou a província do Minho (...)” (pp.9-10).

Por todo o país, a nobreza edificou esplendorosos palácios nas zonas urbanas e reformulou os seus solares e quintas nas zonas rurais bem ao gosto da época. A região

do Minho é exemplo disto mesmo, nomeadamente o concelho de Ponte de Lima onde encontramos uma maior concentração destes solares que se viram enriquecidos neste período devido às fortunas do açúcar e ouro brasileiros.

Pese embora o contributo da nobreza na expansão do Barroco, foi através da Igreja Católica que a arte barroca teve a sua maior difusão ou não existisse uma capela, igreja ou convento plantados por todo o território europeu. O Barroco foi ganhando força, nomeadamente por causa do movimento de Contrarreforma dirigido pela Igreja. Este movimento tinha o principal objetivo de combater o avanço e adesão dos fiéis católicos às novas igrejas protestantes. A arte vem, deste modo, auxiliar a Igreja a renovar a sua imagem perante os fiéis, exaltando a devoção religiosa e os seus dogmas através das formas e decorações com que passaram a ser representados no interior e exterior dos edifícios eclesiásticos. Serrão (2003) aborda a presença do Barroco na Igreja segundo a perspetiva de que o olhar dos fiéis ao contemplar os seus edifícios devia facilmente identificar os valores da Fé católica. Nestes edifícios abundavam baixos relevos, pinturas, esculturas, azulejos, mármore, talha dourada, peças de ourivesaria, peças de mobiliário, alfaias litúrgicas ricamente decoradas, paramentarias de veludo, seda e fio de ouro, instrumentos musicais como os órgãos de tubos, entre outros. Todas estas peças pretendiam cativar o olhar de quem as contemplava pela sua exuberância, assim o defende Alves (2003):

“Assim, organizam-se estruturas, por vezes de grande complexidade, onde a talha desempenha um papel fulcral, já que os retábulos com as imagens (que para eles são concebidos), púlpitos, caixas de órgãos e cadeirais, fazem parte de uma cenografia sacra montada expressamente para captar as emoções dos fiéis.” (pp. 739-740).

A beleza e a grandiosidade dos edifícios religiosos devia ser, portanto, a imagem celestial de Deus e da Sua Corte na Terra. As igrejas eram as casas daquele que era o Senhor dos Senhores, o Rei dos Reis, O qual não tinha qualquer monarca terreno que se lhe comparasse. Deste apelo constante às emoções dos fiéis através da arte, diz-nos Serrão e Mello (1995 citado por Serrão, 2003) o seguinte:

“A dialética da Igreja tridentina, quer nos interiores dos templos em cúpulas ou abóbadas, naves ou capelas-mores, a representação do seu mundo espiritual, da sua verdade dogmática, num apelo ao convencimento no

rasgamento do mundo terreno e finito até às projeções “infinitas” do espaço celestial divino.” (Serrão e Mello, 1995 citado por Serrão, 2003, p.246).

O clero não se limitou em engrandecer os templos, mas também as suas casas, sendo estas casas, por vezes, ainda mais ricas que as dos próprios nobres. Reflexo disto são os esplendorosos Paços episcopais existentes em todo o território português do período barroco em que houve o enriquecimento artístico. Isto claro que estamos a falar em especial do alto clero. A imagem de grandeza e ostentação da Igreja não se limitava aos seus edifícios religiosos ou residências. Esta grandeza era posta em prática nas cerimónias litúrgicas que obedeciam também a rigorosos protocolos. As eucaristias, pregações, adorações ao Santíssimo Sacramento, novenas, procissões entre outros atos litúrgicos no período barroco caracterizam-se pela sua teatralidade, onde não faltava a música. Os instrumentos musicais seguiam de igual modo o traço e inspiração barroca. A investigadora Alves (2003) nas suas análises da arte barroca, destaca a particularidade das caixas dos órgãos barrocos da Sé de Braga, como caso português excecional:

“Utilizando uma decoração exuberante, Marceliano de Araújo concebe uma máquina gigantesca sustentada por figuras com traços demoníacos que atraem o olhar do espectador numa direção ascendente tendo como objetivo a contemplação das alegorias do lado do Evangelho e do lado da Epístola. Desenvolvendo uma cenografia extraordinariamente inventiva, o genial artista faz deste seu trabalho, um caso ímpar da talha e da escultura portuguesas.” (Alves, 2003, pp. 753-754).

As procissões eram oportunidades únicas de exaltação da Fé e do poderio da Igreja, eram por isso pensadas ao pormenor. O facto destas se realizarem no exterior obrigava a bastantes regras e cuidados que se deviam tomar, nomeadamente a preparação das ruas com arranjos e limpezas obrigatórias para que estas não retirassem a dignidade dos atos religiosos. Ferreira (2013) dá-nos alguns pormenores da preparação das ruas para, por exemplo, a grande procissão do Corpo de Deus em Braga, ora vejamos:

“Para além das muitas regras referentes à limpeza e decoração da cidade, que deviam ser feitas previamente ao dia sob pena de multa, havia ainda notificações para a construção de uma tribuna e a circulação de carros das ervas, que deveriam perfumar as ruas da cidade antes da procissão.” (Ferreira, 2013, p. 59).

Através das procissões a Igreja deixava de circunscrever a sua imagem às paredes dos edifícios eclesiásticos para passar a manifestar-se nas ruas das aldeias, vilas e cidades de

Portugal, e dos outros reinos europeus. Em Portugal, outras instituições com laços estreitos com a Igreja como as Santas Casas da Misericórdia e as Confrarias eram também responsáveis pelo patrocínio e organização das mesmas. O patrocínio e a organização de atos litúrgicos por estas instituições contribuíam para o seu prestígio e afirmação na sociedade local. Araújo (2010) nas suas investigações sobre a organização dos atos litúrgicos no período barroco promovidos por estas instituições afirma o seguinte, “Numa época em que ver, ouvir e sentir eram fatores com muito peso, estas instituições esmeravam-se para que a sua imagem pública não desmerecesse.” (Araújo, 2010, p. 95). O maior festejo em Portugal durante vários séculos foi a Festa do Corpo de Deus, sendo celebrada por todo o reino, através de eucaristias, adorações e majestosas procissões, ou não fosse esta uma festa de preceito (obrigatória). Em dia de Corpo de Deus as suas procissões eram o espelho das sociedades das povoações onde estas se realizavam. Cada ordem social ocupava os seus lugares, as confrarias e irmandades da cidade faziam-se representar, assim como o próprio rei que desempenhava uma função especial como nos conta Ferreira (2013). Ora vejamos: “Em Lisboa, por exemplo, o rei em pessoa, secundado por toda a sua corte, segurava uma das varas do púlpito, sob o qual estava o arcebispo/patriarca conduzindo a custódia com o Santíssimo Sacramento.” (Ferreira, 2013, p.58).

Em Braga, seguindo o pensamento da época barroca a Santa Casa da Misericórdia não perdeu a oportunidade de através das várias festividades que ao longo do ano promovia fazer a demonstração pública do seu poder. Esta era uma oportunidade única de afirmação da instituição na sociedade onde esta se integrava, tal como nos diz Novais (2016): “Neste período a Santa Casa de Braga tinha um lugar privilegiado na cidade, sendo a confraria de elite, mantendo sempre relações cordiais com as congéneres e a Sé Primaz (...)” (p.174). As procissões para além de serem majestosas eram também pedagógicas, uma vez que se pretendia que estes fossem momentos de penitência e reflexão sobre os ensinamentos bíblicos e a vida dos Santos. Araújo (2010) corrobora esta nossa ideia, ora vejamos, “As procissões barrocas transformavam-se em momentos de pedagogia e de apelo aos sentimentos. Matracas, cravos, martelos, coroas, esponjas, lanças e andores eram preparados e transportados durante a procissão, apelando à penitência de todos os fiéis.” (Araújo, 2010, p. 103). As cerimónias

deste período cumpriam rigorosos protocolos, não sendo nada deixado ao acaso. Deste modo, através dos documentos da Santa Casa da Misericórdia de Braga de que é exemplo o termo de 28 de dezembro de 1778, Castro (2001) diz-nos o que era definido por exemplo no que toca ao uso de cera/ velas em cada uma das celebrações:

“Quando se reza a Nossa Senhora (...) se acenderão duas luzes a Nossa Senhora. Que se observe o louvável costume de se desencerrarem as Imagens do Ecce Homo e Senhora da Piedade com duas velas às sextas e sábados e que na novena de S. João Batista e trezena de Santo António e ao Menino Jesus, desde dia de Natal até dia de Reis, se ponham duas velas...” (Castro, 2001, pp. 175-176).

Em suma, a grandeza e ostentação das cerimónias religiosas tinham o objetivo de atrair fiéis à Igreja da Misericórdia, assim como das suas esmolas. Através destas solenidades conquistava-se a admiração, o deslumbre e respeito do povo. A falta de esmero em proporcionar cerimónias bem organizadas e dignas poriam em causa o bom nome da instituição e dos seus irmãos, algo que não era de todo desejado.

As festas religiosas ganharam no período barroco novo dinamismo, suprimindo-se alguns costumes e introduzindo-se outros. Ferreira (2013) referindo-se ao Arcebispo D. José de Bragança revela-nos o seguinte: “...proibiu os touros (...) mas também colocou sob reserva as danças na festa do Corpo de Deus, tendo introduzido na Sé a música a canto e órgão, em detrimento de outros instrumentos.” (Ferreira, 2013, p.72). Importa destacar que se atualmente as festas, as feiras e as romarias têm relevância na nossa sociedade, esta era ainda maior no período do Antigo Regime. Lembremos que a maioria da população era constituída pelo povo, estando por isso sujeitos a muito trabalho e a poucos momentos de divertimento. Numa altura em que se trabalhava de sol a sol, nomeadamente os camponeses que labutavam nas terras, a festa assume o papel de encontro, convívio, desanuviamento e convívio que o trabalho durante a maioria dos dias não permitia. Estes eram momentos de êxtase que mesclavam cenas religiosas com cenas profanas, embora ao olhar dos nossos dias, nos possa parecer um pouco bizarro. Ao falar-nos da Festa de São João de Braga no período barroco, Ferreira (2013) faz a seguinte afirmação:

“(...) o São João já se realizava em moldes muito semelhantes, pelo menos desde o início do século XVIII, como a já mencionada procissão de 1699 deixa entrever. Tomando como exemplo o ano de 1723, sabemos que se fizeram

grandes festas “com cartel, caretas, procissam com três bailes, hum passo de Escripura com os carros, cavalarias em que correram os Escrivaees do auditório Eclesiástico, e se correram touros.” Thadim acrescenta que, nesse ano, “concorreo muito povo de fora a ver as festas”, dado que sublinha a influência e mediatismo que o São João bracarense já granjeava na região (...)” (Ferreira, 2013, p.72).

Note-se na forma curiosa como era constituída a procissão da festa de São João. A presença de mascarados, danças, gigantones, carros de bois, e representações teatrais pode-nos soar estranho, mas era assim que era vivida a fé e a festa durante o período barroco. A sociabilidade que as festas geravam está também bem patente, uma vez que no excerto podemos constatar um relato que nos informa que vinham pessoas “de fora” propositadamente para ver as festas.

As vivências das três ordens sociais do Antigo Regime legaram-nos uma grande quantidade e variedade de fontes patrimoniais, as quais, podemos usar como objeto de estudo de forma a obtermos a evidência que constrói o conhecimento histórico. Porém, também é verdade que dispomos de mais fontes patrimoniais de foro material com origem na Corte, na nobreza e no clero, do que no povo. Isto explica-se em grande parte pela fraca qualidade dos materiais com que eram feitas as casas, os instrumentos de trabalho, as roupas, entre muitas outras coisas do povo que vivia miseravelmente. Por outro lado, tende a persistir um património imaterial que diz respeito às tradições nascidas e preservadas desde o tempo do Antigo Regime, assim como expressões linguísticas, lendas, histórias, músicas, danças, pratos gastronómicos, entre muitas outras coisas, que permaneceram na memória, cujo o tempo não conseguiu apagar.

Capítulo II - o Estudo de investigação

O estudo centrou-se na observação, análise, interpretação e construção do conhecimento histórico com base em fontes patrimoniais ao longo das épocas em estudo referentes aos temas lecionados. Simultaneamente, foi feita uma abordagem às diferentes formas de património no panorama nacional e europeu.

Desta abordagem com os alunos esperava-se tornar a História mais concreta e mais presente aos olhos dos alunos, também no que se refere às suas realidades quotidianas como é o caso do casco histórico da sua cidade. A intenção deste estudo visou primeiramente perceber as ideias prévias dos alunos relativamente aos conteúdos lecionados, assim como promover o seu questionamento das fontes. Importa, pois, que os alunos percebam que não é apenas o conteúdo em si do documento que importa saber, mas o que retiramos das perguntas que fazemos ao documento, que dependendo da abordagem podem dar significância completamente distinta e interpretações mais abrangentes da realidade em estudo. Seguindo este pensamento importa refletir na seguinte ideia, “As fontes não falam por si; é o historiador quem as interpreta no sentido de obter respostas às questões que colocam.” (Pinto, 2011, p.55).

Perseguindo esta sequência lógica, será necessário tudo fazer para que os alunos desenvolvam o seu conceito de evidência, de forma a perceberem a sua importância para a construção do saber histórico. Com base nas ideias prévias dos alunos foram construídas as tarefas de papel e lápis para promover o desafio cognitivo dos alunos. Estas tarefas tiveram por base, e como já referido anteriormente, fontes históricas patrimoniais, bem como um conjunto de questões que orientam o trabalho dos alunos na construção do seu conhecimento histórico.

A abordagem ao património realizou-se através de dois momentos e ambientes educativos distintos: a sala de aula e um roteiro pelo centro histórico de Braga, onde será realizado um questionário no âmbito da realização de um *Peddy Paper* competitivo.

O presente projeto pedagógico pretende dar resposta à seguinte pergunta de investigação:

Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?

Em termos de perguntas de investigação mais específicas proponho-me a compreender:

1. Com que tipo(s) ideia(s) os alunos se encontram a operar no início deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada relativamente aos conceitos substantivos já referidos e ao conceito de evidência patrimonial?
2. Como é que os alunos utilizam as fontes históricas para a construção de evidência e do seu conhecimento histórico?
3. De que forma os alunos monitorizam a sua aprendizagem ao longo do período de intervenção pedagógica?
4. Como é que as ideias dos alunos relativamente aos conteúdos substantivos se desenvolveram?
5. Como é que os alunos, no final da intervenção pedagógica, encaram o património como evidência histórica?

Assim, este projeto de intervenção pedagógica supervisionada tem como objetivos específicos:

1. Identificar as ideias dos alunos relativamente aos conceitos substantivos a desenvolver e ao conceito metahistórico de património como evidência histórica;
2. Analisar o modo como os alunos lidam com a evidência histórica na construção do seu conhecimento histórico;
3. Perceber como é que os alunos monitorizam a sua aprendizagem ao longo do período de intervenção pedagógica;
4. Compreender como é que as ideias dos alunos se desenvolveram relativamente aos conteúdos substantivos abordados;
5. Compreender como é que os alunos, no final da intervenção pedagógica, pensam o património como evidência histórica.

O projeto pedagógico será desenvolvido segundo a seguinte sequência apresentada no quadro seguinte:

Quadro 1- Desenho do estudo

Momentos	Pergunta	Instrumentos	Abordagem de ação educativa/ informação a obter
1	Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?	1.Questionário: (Q1) – O que sabes sobre o Antigo Regime, Absolutismo, Fontes Históricas, Património, Barroco (Tarefa Individual) (N=22)	As ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos substantivos sobre o Antigo Regime, com especial enfoque no património e no poder absoluto.
2		2.Tarefas em sala de aula (T1) com base em fontes patrimoniais diversificadas. (Realizadas em trabalho cooperativo e individual.) 3.Roteiro da Visita “Um olhar sob o Património de Braga” (T2) (Realizada em grupos.)	Trabalhar os conceitos substantivos envolvidos no estudo desta realidade e fomentar a compreensão da evidência e do património histórico.
3		4.Ficha de metacognição (FM) (Tarefa individual)	Atividade que pretende que os alunos, monitorizem a sua aprendizagem e consigam compreender a evolução da sua compreensão dos conceitos trabalhados.

Caracterização do contexto de implementação do estudo

A missão de todas as instituições de ensino visa promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, fazendo com que estes se tornem verdadeiros cidadãos esclarecidos e participativos na vida em sociedade. Espera-se, portanto, que o espaço escolar seja um local agradável, com condições físicas e tecnológicas, profissionais e alunos que se auxiliem mutuamente na promoção da aprendizagem e progresso do ser humano.

Contexto escolar

O contexto escolar onde foi desenvolvida a minha prática supervisionada é uma Escola Básica localizada em pleno centro urbano de Braga. Esta escola é a sede do Agrupamento, integrando seis estabelecimentos de ensino de ciclos de escolaridade anteriores ao 2º e 3º ciclos. Todos estes estabelecimentos de ensino localizam-se em

edifícios autónomos na zona urbana de Braga, conservando uma “identidade e denominação própria” assim o revela a caracterização do Agrupamento no sítio da internet.

Em 2009 esta comunidade escolar foi definida como Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP), uma vez que se encontra num território social e economicamente frágil. Deste modo, esta foi a solução estratégica para que a escola se constituísse como uma potencialidade, tendo como núcleo prioritário as crianças e os jovens desse território e as suas famílias, promovendo o acompanhamento dos processos de estudo e da participação nas dinâmicas escolares.

Neste sentido, segundo a caracterização da instituição pela sua direção foi concebido um Projeto Educativo que apresentou duas linhas estratégicas:

- Uma Escola para a cidadania - pelo aprofundamento da intervenção na comunidade, (i) pela progressiva coordenação da ação dos parceiros educativos – incluindo o tecido institucional público, as empresas e a sociedade civil – com a ação da escola e das instituições de formação presentes em áreas geográficas problemáticas, assim como pela (ii) disponibilização por parte da escola dos recursos culturais e educativos necessários ao desenvolvimento integrado da educação, da qualificação, do reconhecimento e certificação de conhecimentos e capacidades e ainda da animação cultural;
- Uma Escola de Qualidade - pelo aprofundamento do olhar individualizado sobre o aluno e sobre as condições que influenciam os processos de aprendizagem para assim potenciar (iii) a melhoria da qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos, (iv) o combate à violência, ao abandono escolar e às saídas precoces do sistema educativo, (v) a criação de condições que favoreçam a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa.

O Agrupamento desta escola conta com 584 alunos do 1º ciclo, 347 alunos do 2º ciclo e 540 alunos do 3º ciclo, o que dá um total de 1471 alunos. A escola onde se realiza o estudo tem um total de 887 alunos.

Este Agrupamento conta ainda com 168 docentes (116 docentes pertencem à escola onde se realiza o estudo), 5 técnicos especializados e 50 operacionais não docentes, dos quais 20 laboram na escola de intervenção.

Contexto da turma

A turma era constituída inicialmente por 22 alunos matriculados no 8º ano do ensino básico, no ano letivo de 2018/2019. A partir de março de 2019 passou a contar com 23 alunos

A média de idades desta turma ronda os 13,18 anos, onde 19 alunos têm 13 anos, 2 alunos têm 14 anos e 1 aluno têm 15 anos de idade. Em relação ao género “dominante”, o género masculino é uma maioria na turma, com 12 meninos e 10 meninas.

No que toca à residência, a maioria dos 23 alunos residem em duas freguesias citadinas e 6 alunos residem em freguesias mais afastadas da escola.

Em relação ao percurso anterior dos alunos, apenas 4 alunos têm retenções em anos escolares anteriores. Na sua maioria os alunos da turma a intervir já se conhecem desde o 5º ano de escolaridade, tendo a meio do 7º ano de escolaridade entrado um novo aluno, assim como outro no presente ano letivo.

Dos 23 alunos, 8 apresentam nacionalidade brasileira, 1 nacionalidade venezuelana, 1 nacionalidade angolana, sendo os restantes 13 alunos de nacionalidade portuguesa.

A turma revela no geral um bom comportamento sendo pautados por momentos de distração, obrigando o professor a intervir para retomar a ordem e a atenção dos alunos para a leção.

Nesta turma, destacam-se alguns alunos pela participação correta e acertada, sendo na maioria impulsionada pela docente. Existe ainda vários alunos que não fazem qualquer intervenção no decorrer das aulas.

Relativamente à saúde dos alunos da turma de intervenção destacam-se 2 alunos, um aluno com PHDA (Perturbação de Hiperatividade / Défice de Atenção), psoríase, asma, rinite, epilepsia, escoliose e hiperidrose que se encontra bastante medicado, assim como uma aluna diabética.

Inserindo no seio familiar dos alunos, todos têm acesso nas suas casas à internet, quer seja nos telemóveis ou computadores. Na globalidade dos alunos, são as mães que assumem o papel de encarregadas de educação. No que diz respeito às habilitações escolares dos pais, existe apenas 1 com o 6º ano de escolaridade (2ºciclo), 12 com o 9º ano de escolaridade (3ºciclo), 10 com o 12º ano de escolaridade (Secundário) e por fim

14 com o Ensino Superior (Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos). Importa ainda referir que na sua maioria os pais encontram-se atualmente empregados.

Quadro 2- Esquema sintético das aulas dedicadas ao estudo de investigação.

Unidades 6 – O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		
6.1. O Antigo Regime: regra e exceção		
Aulas	Conteúdos	Estratégias /Materiais
22ª Aula	O Barroco em Portugal: Arquitetura, Escultura, Pintura e outros vestígios.	Atividade de intervenção Ficha de trabalho (Tarefa 1)
23ª Aula Visita de estudo de 180 minutos	O Barroco em Braga: Arquitetura, Escultura, Pintura e outros vestígios.	Atividade de intervenção Visita de estudo (Tarefa 2)

(O esquema completo das aulas da subunidade 6.1. O Antigo Regime: regra e exceção encontra-se em anexo)

A implementação do estudo, momentos e instrumentos de recolha de dados

O presente estudo pretende através deste relatório dar resposta à seguinte questão de investigação: ***“Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?”***

Deste modo, para dar resposta a esta e outras questões relacionadas foram levadas a cabo diferentes tarefas com os alunos, as quais já referi anteriormente no resumo deste estudo.

Análise do Questionário 1- Ideias prévias dos alunos

O primeiro momento deste estudo diz respeito à recolha e análise de dados através do Questionário1 (Q1) realizado de forma a proceder ao levantamento das ideias prévias dos alunos referentes a determinados conceitos a abordar no decorrer das aulas.

Este questionário foi aplicado no período anterior à lecionação dos conteúdos, estando organizado por várias questões, cuja resposta se esperava livre e sincera, sem quaisquer elementos influenciadores da resposta dos alunos. Vejamos agora as questões:

A Q1 “O que entendes pelo conceito de Antigo Regime?”

A Q2 “O que entendes pelo conceito de Monarquia absoluta?”

A Q3 “O que entendes pelo conceito de Sociedade de ordens?”

A Q4 “O que são fontes históricas?”

A Q5 “Como se faz História?”

A Q6 “O que é Património?”

Os alunos responderam às questões anteriores por escrito, individualmente e de forma livre demonstrando o que pensavam ser a definição do conceito que lhes era apresentado. De seguida, numa análise aberta agrupamos as ideias dos alunos em diferentes categorias relativamente a cada uma das questões/conceitos. Apresentaremos depois, uma análise extensiva das ideias prévias dos alunos que surgiram nas respostas às referidas questões.

A primeira questão tinha como objetivo conhecer as ideias dos alunos acerca do conceito de Antigo Regime. Partilha-se, neste estudo, a seguinte definição do conceito de Antigo Regime. Antigo Regime é o período da História, compreendido entre os séculos XVI e XVIII, que se caracteriza a nível político pelo absolutismo régio, a nível social por uma sociedade de ordens estratificada, e a nível económico assenta numa agricultura pouco produtiva, no comércio colonial em expansão e a numa progressiva adoção do mercantilismo (Maia, Ribeiro e Afonso, 2014). Com base nesta definição analisaram-se as respostas dadas pelos alunos à primeira questão, focalizada no conceito de Antigo Regime. Assim, emergiram três categorias: senso comum, tautologia por tentativa de desconstruir a palavra, incoerente.

Na tabela seguinte apresentam-se os exemplos das ideias dos alunos, o significado das categorias e a frequência das mesmas categorias, das mais elaboradas para as menos elaboradas. Assim, pode-se afirmar que as ideias prévias dos alunos se distribuíram de forma quase igual pelas diferentes categorias que surgiram.

Tabela 1: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Antigo Regime.

Conceito: Antigo Regime	
Categoria	Exemplo
Senso comum O aluno define o conceito recorrendo a ideias que são partilhadas pela comunicação social e pela sociedade. 7 alunos em 22 = 7/22	“O Antigo Regime tem a ver com o regime político que era usado antes. Relacionado à ditadura.” aluno 9

<p>Tautologia por tentativa de desconstruir a palavra</p> <p>O aluno procura dar um significado ao conceito, tentando desconstruí-lo e defini-lo por palavras próximas.</p> <p>8 alunos em 22 = 8/22</p>	<p>“Umas leis que existiriam na antiguidade.”</p> <p>aluno 6</p>
<p>Incoerente</p> <p>O aluno dá um significado ao conceito completamente afastado do significado considerado como histórico.</p> <p>7 alunos em 22 = 7/22</p>	<p>“Tem a ver com antiguidades.”</p> <p>aluno 12</p>

Partindo para a análise da segunda questão, considera-se a seguinte definição para o conceito de Monarquia absoluta: a Monarquia absoluta é um regime político em que o Rei detém todos os poderes - legislativo, executivo e judicial, controla o exército nacional, a nobreza, a Igreja e a economia do Estado (Maia, Ribeiro e Afonso, 2014).

Deste modo, atendendo ao conceito já definido e às respostas dos alunos surgiram as seguintes categorias: aproximada, aproximada restrita e incoerente. Num total de 22 respostas analisadas cerca de 17 (75%) apontam para ideias que podem ser consideradas como aproximadas restritas e aproximadas. Veja-se a tabela seguinte.

Tabela 2: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Monarquia Absoluta.

Conceito: Monarquia Absoluta	
Categoria	Exemplo
<p>Aproximada</p> <p>O aluno dá uma explicação aproximada do conceito identificando-o como um regime político onde o rei exerce todos os poderes.</p> <p>7 alunos em 22 = 7/22</p>	<p>“Monarquia absoluta é um regime político onde o poder está todo concentrado no rei.”</p> <p>aluno 11</p>
<p>Aproximada restrita</p> <p>O aluno dá um significado do conceito aproximado, restringindo-se a dizer que o rei tem o poder absoluto ou todos os poderes sem os explicitar.</p> <p>10 alunos em 22 = 10/22</p>	<p>“O rei possui todos os poderes.”</p> <p>aluno 13</p>
<p>Incoerente</p> <p>O aluno dá um significado ao conceito completamente afastado do significado considerado como histórico.</p> <p>5 alunos em 22 = 5/22</p>	<p>“Não sei o que é, mas acho que é algo que tem a ver com a Monarquia.”</p> <p>aluno 14</p>

Prosseguindo a análise das ideias prévias dos alunos, a terceira questão questiona-os acerca do significado de “Sociedade de ordens”. Aqui define-se este conceito da seguinte forma: a sociedade de ordens é uma sociedade hierarquizada e estratificada em ordens tendo por base o nascimento, onde a ascensão social era muito difícil e era a sociedade que existia no Antigo Regime. Esta sociedade divide-se em três estratos, a nobreza e o clero que eram os grupos privilegiados a quem cabiam as principais honras e direitos; e o terceiro estado (povo e burguesia) que eram os não privilegiados, aquém cabiam os principais deveres e obrigações, correspondendo estes últimos a cerca de 98% da população (Maia, Ribeiro e Afonso, 2014).

A tabela que se segue sintetizará a informação resultante do estudo da terceira questão, onde poderemos encontrar quatro categorias distintas: senso comum, tautologia, incoerente e vazia. Ao contrário das respostas às duas questões anteriores as ideias dos alunos acerca de Sociedade de ordens demonstraram-se bastante afastadas de qualquer noção histórica, prova disso são, por exemplo, as 10 respostas incoerentes e a inexistência de qualquer resposta aproximada.

Tabela 3: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Sociedade de ordens.

Conceito: Sociedade de ordens	
Categoria	Exemplo
Senso comum O aluno associa ao conceito de sociedade de ordens o cumprimento de ordens ou a organização da população. 9 alunos em 22 = 9/22	“Conjunto de individuo eu se relacionam sendo sempre alguém superior e alguém que seja a ordem máxima.” aluno 16
Tautologia O aluno não acrescenta nenhuma informação ao conceito, acaba por apresentá-lo com outras palavras. 1 aluno em 22 = 1/22	“É uma população com ordens.” aluno 4
Incoerente O aluno apresenta uma ideia confusa, tentando arranjar um significado para o conceito. 10 alunos em 22 = 10/22	“Ordens que os cidadãos têm de cumprir.” aluno 8

<p>Vazia</p> <p>O aluno diz que não sabe ou não conhece, acabando por não dar nenhum significado ao conceito.</p> <p>2 alunos em 22 = 2/22</p>	<p>“Nunca ouvi falar.”</p> <p>aluno 10</p>
---	--

Dando continuidade ao estudo é a vez de analisar as respostas dadas à quarta questão, esta interroga os alunos sobre o que são afinal as fontes históricas? A esta pergunta demos a seguinte resposta: Fontes históricas são todo e qualquer vestígio proveniente do passado que pode auxiliar o historiador na interpretação e reconstrução da História.

Na tabela que se segue poderemos constatar seis categorias distintas relativamente ao conceito de fontes históricas presentes nas respostas dos alunos, são elas: informação mais abrangente e legado, informação mais abrangente em termos de suporte, informação restrita em termos de suporte escrito e tautologia/ incoerente.

A grande conclusão que se retira olhando para o seguinte quadro é que cerca de 15 dos 22 alunos consideram que as “Fontes históricas” podem ter a sua informação em suportes diferentes, com forte tendência a associar o suporte escrito.

Tabela 4: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Fontes históricas

Conceito: O que são Fontes históricas?	
Categoria	Exemplo
<p>Informação mais abrangente e legado</p> <p>Os alunos não só consideram as “fontes históricas” como um local de informação como algo deixado do passado pelos antepassados familiares ou não.</p> <p>2 alunos em 22= 2/22</p>	<p>“Fontes históricas são documentos, monumentos, arte e músicas que nos permitem saber o que aconteceu que de alguma forma é importante para a sociedade em que vivemos de hoje em dia.”</p> <p>aluno 19</p>
<p>Informação mais abrangente em termos de suporte</p> <p>Os alunos reconhecem vários objetos como sendo “fontes históricas” fazendo a sua enumeração.</p> <p>8 alunos em 22= 8/22</p>	<p>“É informação retirada de objetos/ monumentos/ texto do passado.”</p> <p>aluno 13</p>

Informação restrita em termos de suporte escrito Os alunos reconhecem essencialmente documentos escritos como sendo “fontes históricas”. 7 alunos em 22 = 7/22	“Os documentos onde se vai buscar informação escrita, falada por monarcas ou alguém importante” aluno 15
Tautologia/ Incoerente Os alunos não são coerentes ao responder à questão, acabando por se centrar em aspetos das “fontes históricas” e não na sua descrição e enumeração como se pretendia. 5 alunos em 22 = 5/22	“Fontes históricas são acontecimentos marcantes, como, por exemplo, a descoberta do Brasil.” aluno 2

A penúltima questão desafia os alunos a pensar “Como se faz História?” As respostas dos alunos parecem demonstrar que a maioria não via a História como ciência, mas como um feito extraordinário realizado por alguém de grande importância como, por exemplo, os monarcas. Para a questão anterior definimos a seguinte resposta: a História é uma ciência viva que se encontra em constante progressão alicerçada em questões às fontes, em novos estudos e em investigações que vão sendo realizados ao longo do tempo. Fazer História implica muita investigação, interpretação e cruzamento de fontes variadas quer no suporte, quer no estatuto quer na mensagem.

Depois de analisadas todas as respostas, categorizamos as suas ideias da seguinte maneira: aproximada, grandes feitos, grandes feitos- agente histórico e incoerente. A tabela que se segue fará a explicação da categorização das respostas e os respetivos exemplos.

Tabela 5: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de História.

Conceito: Como se faz História?	
Categoria	Exemplo
Aproximada Os alunos demonstram uma resposta mais aproximada com uma maior noção da importância das fontes na construção da História. 2 alunos em 22 = 2/22	“A História faz-se a partir de fontes antigas que nos dão a saber o que tem haver com o que se passou nos séculos passados.” aluno 14

<p>Grandes feitos</p> <p>Os alunos associam a História a grandes acontecimentos que marquem a vida das pessoas e das sociedades.</p> <p>14 alunos em 22 = 14/22</p>	<p>“A História é feita através de acontecimentos importantes.”</p> <p>aluno 2</p>
<p>Grandes feitos- agente histórico</p> <p>Os alunos prefiguram a História como um grande acontecimento ou feito que pode ser executado por qualquer pessoa. Este feito torna o seu autor com um papel ativo na construção da História.</p> <p>4 alunos em 22 = 4/22</p>	<p>“A história faz-se tendo atitudes que revolucionam de alguma forma o mundo em que vivemos e que são importantes para todos nós.”</p> <p>aluno 19</p>
<p>Incoerente</p> <p>Os alunos não respondem ao pretendido, falam de períodos históricos e não como se constrói a História como ciência.</p> <p>2 alunos em 22 = 2/22</p>	<p>“É composta por: Paleolítico, Neolítico e a invenção da escrita”</p> <p>aluno 6</p>

Por fim, a última questão dirige-se aos alunos interpelando-os quanto ao conceito de “Património”. Partilhamos aqui o conceito da UNESCO que considera que existe património material (pinturas, esculturas, moedas, manuscritos, objetos, ...) e património imaterial (tradições orais, costumes, rituais). O Património “espelha” os vários tempos; é expressão de uma comunidade, da sua cultura, nas suas especificidades e convergências, sendo por isso um fator identitário (Pinto, 2011 e Le Goff, 1998).

Atendendo às respostas dos alunos, categorizamos essas ideias da seguinte forma: senso comum, alternativa, desconstrução da palavra, incoerente e vazia. A tabela que se segue sintetiza a informação obtida da análise das respostas. De forma global, cerca de 50% dos alunos, 11 em 22, associou o conceito de património à posse de bens pessoais conquistados ou herdados, afastando-se, assim, do seu significado histórico e aproximando-se de uma definição alternativa.

Tabela 6: Caracterização e distribuição das ideias prévias dos alunos acerca do conceito de Património.

Conceito: O que é Património?	
Categoria	Exemplo
<p>Senso comum</p> <p>Os alunos aproximam-se na sua resposta do conceito histórico de “património”.</p> <p>2 alunos em 22 = 2/22</p>	<p>“Património é uma construção, monumento importante para certa sociedade, relembra algo que marcou a História deste povo.”</p> <p>aluno 9</p>

<p>Alternativa</p> <p>Os alunos apresentam um conceito alternativo relativamente ao pretendido conceito histórico. Deste modo, património é associado à posse de bens pessoais conquistados ou herdados.</p> <p>11 alunos em 22 = 11/22</p>	<p>“A herança deixada pelos pais depois da morte.”</p> <p>aluno 8</p>
<p>Desconstrução da palavra</p> <p>Os alunos respondem desconstruindo o conceito de forma a dar-lhe um significado.</p> <p>5 alunos em 22 = 2/22</p>	<p>“Tem alguma coisa haver com a pátria”</p> <p>aluno 20</p>
<p>Incoerente</p> <p>Os alunos demonstram desconhecerem completamente o conceito e procuram dar-lhe um significado, mesmo sem sentido.</p> <p>3 alunos em 22 = 3/22</p>	<p>“Algo antigo que está relacionado com alguém ou a algo.”</p> <p>aluno 5</p>
<p>Vazia</p> <p>O aluno não procura dar significado algum ao conceito, afirmando apenas que não sabe.</p> <p>1 aluno em 22 = 1/22</p>	<p>“Não sei”</p> <p>aluno 22</p>

Os gráficos que apresentamos seguidamente (gráfico 1, 2, 3 e 4) mostram uma visão global da tendência das ideias prévias dos alunos relativamente aos seis conceitos apresentados. Assim, pode-se observar que das respostas dos alunos aos conceitos referidos anteriormente, apenas surgiram ideias aproximadas relativamente aos conceitos de “Monarquia Absoluta” e de “História”. Surgiram nas respostas dos alunos ideias que consideramos como incoerentes em 5 dos 6 conceitos. O conceito de “sociedade de ordens” foi o que apresentou mais ideias incoerentes cerca de 10 das 23 respostas. A apreciação global de todos os conceitos permite afirmar que os conceitos de “Fontes históricas”, “História” e “Património” apresentam mais categorias do que os 3 primeiros conceitos. Conclui-se que as respostas dos alunos que nos apontam para ideias mais em linha com o conceito histórico foram relativas ao conceito de “Monarquia absoluta”.

Gráfico 1: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente aos conceitos de Antigo Regime, Monarquia absoluta e Sociedade de ordens pelas respetivas categorias

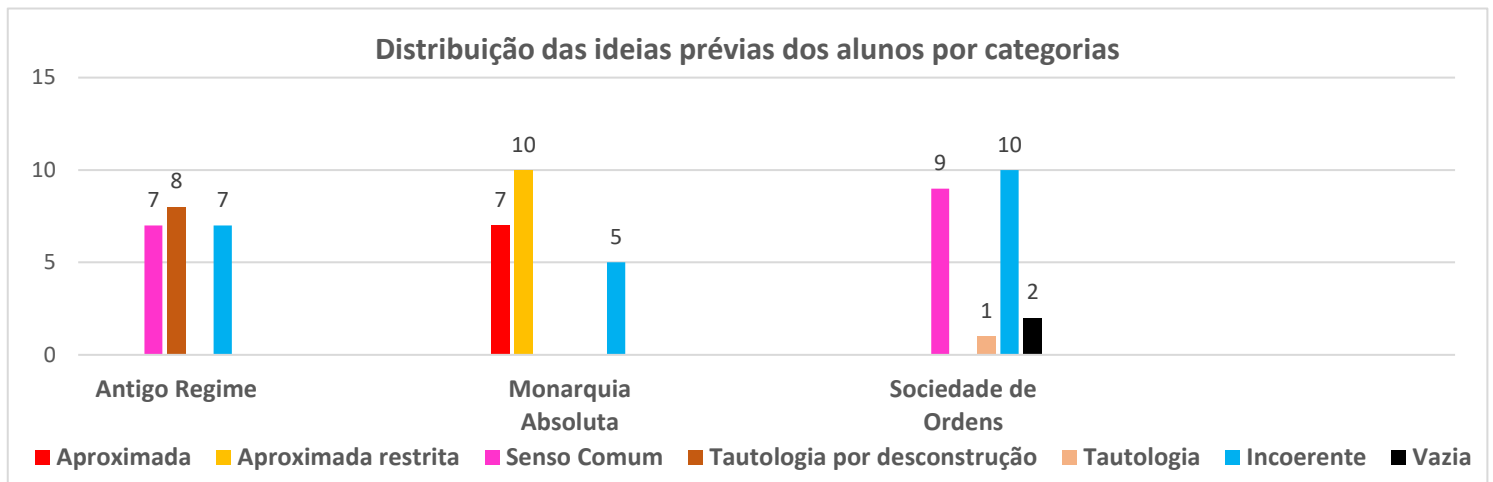


Gráfico 2: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de Fontes históricas pelas respetivas categorias.

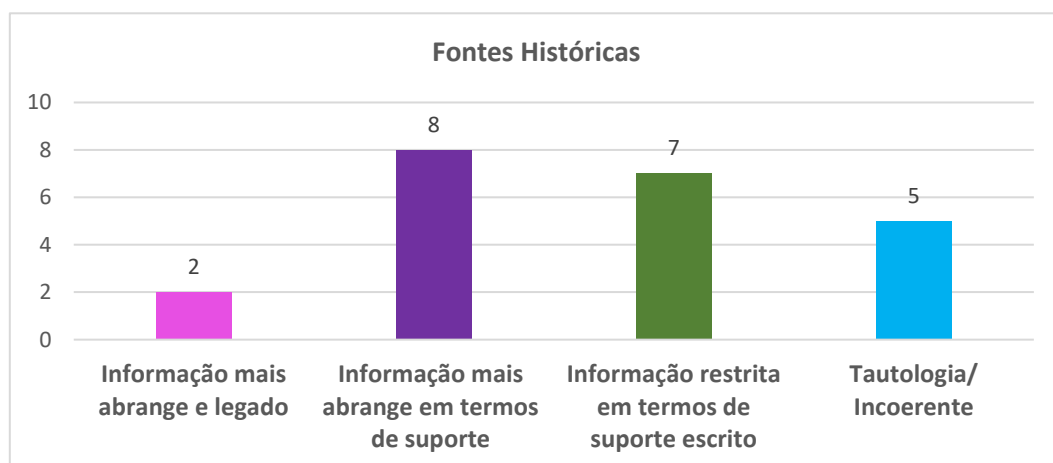


Gráfico 3: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de História pelas respetivas categorias.

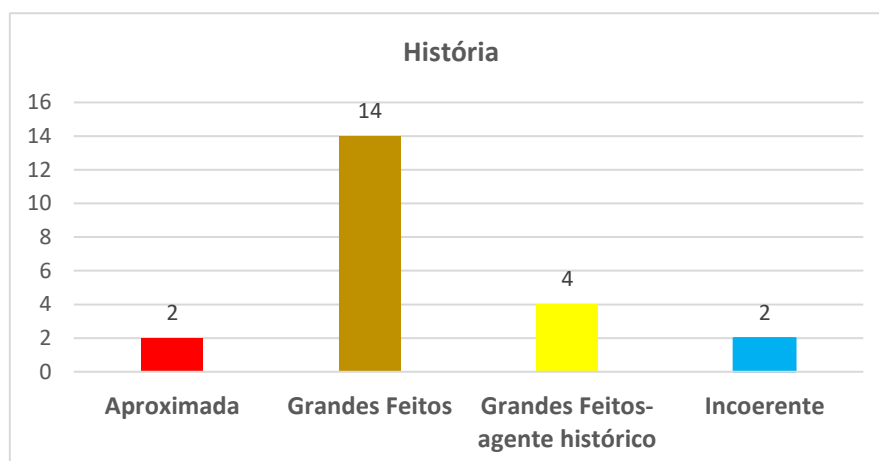
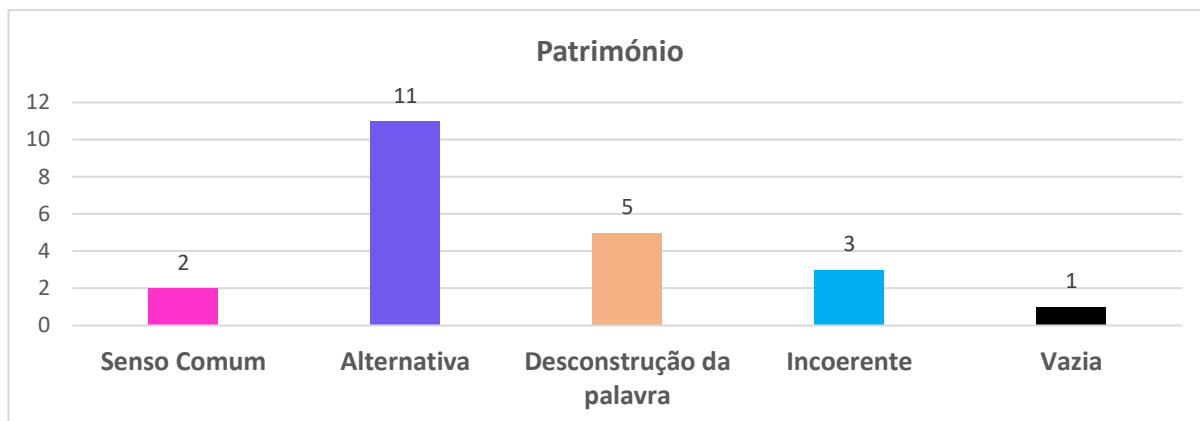


Gráfico 4: Distribuição das ideias prévias dos alunos relativamente ao conceito de Património pelas respetivas categorias.



Desenho das tarefas


Mediante as ideias que diagnosticamos nos nossos alunos definimos o nosso campo de ação educativa. Assim, desenhamos duas tarefas distintas em termos de estrutura e local:

- uma tarefa de papel e lápis realizada individualmente por escrito na sala de aula (1 tempo letivo de 50 minutos);
- uma visita de estudo “Um olhar sobre o Património” no âmbito da Arte Barroca em Braga (com a duração aproximada de 180 minutos).


No âmbito da tarefa de papel e lápis, tarefa um, numa primeira fase pedimos aos alunos que observassem com atenção as imagens e respondessem a duas questões. Estas questões tinham como objetivo que os alunos focalizassem o seu olhar e referissem as funções dos edifícios, tal como podemos observar na figura 1.

Figura 1: Exercício 1, página 1 da tarefa 1.

1. Observa com atenção os seguintes documentos e responde às seguintes questões.



Doc. 1 Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes- França



Doc. 2 Interior da Igreja de São Francisco, Porto- Portugal

1.1- Qual será a função do edifício presente no ...

a) Doc. 1 Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes- França

b) Doc.2 Interior da Igreja de São Francisco, Porto- Portugal

Figura 2: Exercício 1, página 2 da tarefa 1.

1.2-Justifica a tua resposta.

1.3- Ao observares a sala dos espelhos do Palácio de Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que...

a) diferenças encontras?

b) semelhanças encontras?

1.4- Na tua opinião, que ideias os autores destas obras (doc. 1 e doc. 2) pretendiam transmitir às pessoas do seu tempo? Justifica.

No seguimento da tarefa proposta, solicitou-se aos alunos que cruzassem as informações das duas fontes disponíveis em termos de diferenças e semelhanças. Para além da complexificação da interpretação de fontes em termos de “leitura” explícita de informação, desafiou-se também os alunos a pensarem sobre quais poderiam ter sido as intencionalidades dos autores destas obras patrimoniais, e que justificassem as suas opiniões, como se pode observar na figura 2.

Finalizado o exercício 1 da primeira tarefa, os alunos eram convidados a observarem e analisarem um segundo conjunto de questões com base em quatro documentos distintos. A primeira questão deste exercício 2 desafiava os alunos a refletirem de que modo a informação presente nos documentos 3, 4, 5 e 6 representados nas figuras 3 e 4 poderia, ou não, ser o reflexo da Sociedade do Antigo Regime.

Figura 3: Exercício 2, página 2 da tarefa 1.


2- Observa com atenção os seguintes documentos e responde às seguintes questões:





Doc. 3 Coche dos Oceanos, Reinado de D. João V, 1716

Figura 4: Exercício 2, página 3 e 4 da





Doc. 4 Ilustrações do século XVII, mostrando damas usando penteados da moda


Doc. 7 Música barroca de BACH

<https://www.youtube.com/watch?v=fsD1x2GadH0>

2- Os documentos 3, 4, 5 e 6 espelham, ou não, a sociedade do Antigo Regime? Justifica a tua resposta com o auxílio dos documentos.



DOC. 5 Paramentaria litúrgica de França e Itália encomendada por D. João V para a Real Basílica de Mafra



Doc. 6 Peça de joalharia, laço de peritinho com esmeraldas e diamantes, executada na transição dos reinados de D. José e D. Maria I

De seguida, numa lógica de síntese pediu-se que, tendo por base os documentos, os alunos os caracterizassem com três adjetivos tal como demonstra a figura 5.

Figura 5: Exercício 3, página 4 da tarefa 1.

3- Indica 3 adjetivos que possam qualificar os documentos apresentados e a música que ouviste.

Por último, os alunos deviam selecionar 5 das 7 fontes apresentadas, que consideravam como património, seguindo uma ordem de relevância. Tinham, também, de justificar o porquê da exclusão (Figura6).

Figura 6: Exercício 4, página 4 da tarefa 1.

4- Das 7 fontes que foram utilizadas para responderes a esta tarefa, atribui de 1 (a mais relevante) a 5 (menos relevante) os documentos que consideras como património.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

4.1- Justifica a tua exclusão (não seleção).

Na segunda tarefa, os alunos mantiveram os grupos que tinham sido constituídos no âmbito de Tutoria e História pela professora cooperante desde o início do ano letivo. Assim, os alunos da turma estavam divididos em 5 grupos de quatro elementos e 1 grupo de três elementos. Estes alunos foram convidados a seguir um roteiro pelo centro histórico de Braga percorrendo diferentes lugares e resolvendo os desafios que lhes iam sendo propostos. Nesta tarefa pretendia-se que os alunos desenvolvessem aprendizagens significativas sobre o património através da interpretação da evidência que surge no meio que os rodeia e das pessoas que iam encontrando no seu percurso. Deste modo, apesar do património barroco bracarense ser o principal foco da atividade, alargou-se a análise a diferentes aspetos intimamente relacionados com o conceito de património, mas não obrigatoriamente correspondentes ao período do Antigo Regime.

No posto 1, Arco da Porta Nova, os alunos tinham:

- a) de procurar saber porque razão se diz “Bem se vê que és de Braga, deixas sempre a porta aberta”;
- b) de observar com atenção o Arco da Porta Nova;
- c) de registar em desenho nas suas folhas os elementos arquitetónicos que permitem identificar aquela construção como sendo de estilo barroco fazendo, portanto, a sua respetiva legenda.

Figura 7: Posto 1, página 1 da tarefa 2.

Vamos fazer uma viagem no tempo e no espaço pelo Património de Braga.

Está atento porque tens vários desafios para dar resposta!

Bom trabalho!

Posto 1

Arco da Porta Nova

Desafios:

Faz uma entrevista a um transeunte questionando-o quanto à expressão "Bem se vê que és de Braga, deixas sempre a porta aberta!"

1. Conhece esta expressão? Sabe-nos dizer o que ela significa e onde pode ter tido origem?

2. Observa com atenção o Arco da Porta Nova e numa folha branca regista os elementos arquitetónicos que nos permitem identificar esta construção como sendo barroca.

No posto 2, Sé de Braga, os alunos tinham de observar o exterior e interior da Sé de Braga, e a partir da arquitetura do edifício, relacionassem-no com a expressão “Mais velho que a Sé de Braga”. No posto 2, Sé de Braga, os alunos tinham de observar o exterior e interior da Sé de Braga, e a partir da arquitetura do edifício, relacionassem-no com a expressão “Mais velho que a Sé de Braga”.

Através deste desafio pretendia-se, uma vez mais, interrelacionar o património linguístico com o património arquitetónico. O objetivo era que os alunos compreendessem que a atual Sé de Braga é um edifício construído ao longo de vários séculos, e por isso é constituída por distintos estilos arquitetónicos. O segundo desafio passava pelo registo fotográfico, através dos telemóveis pessoais, dos elementos de Arte barroca que observavam. Por último, neste desafio os alunos deveriam tentar explicar “o que é que a presença do órgão de tubos barroco na Sé de Braga pode evidenciar relativamente ao papel da música na sociedade do Antigo Regime”. Como se pode observar na figura 8.

Figura 8: Posto 2, página 2 da tarefa 2.

Posto 2

Sé Primaz de Braga

Observa com atenção o exterior e interior da Sé Primaz e responde aos seguintes desafios.

Desafios:

1- Que conclusão podes tirar quanto à arquitetura deste edifício? Na tua resposta deves relacionar a seguinte expressão “Mais velho que a Sé de Braga”.

2- Levanta as características barrocas deste edifício através do registo fotográfico desses elementos.

3- O órgão de tubos presente na Sé Primaz o que nos pode ensinar acerca do período do Antigo Regime? Justifica.

No posto 3, Casa das Frigideiras do Cantinho, o objetivo dos desafios passava por colocar no centro da análise a gastronomia, dando assim importância a esta vertente do património. Os alunos foram desafiados, como se pode ver na figura 9:

- a) a procurar a história da “Casa das Frigideiras do Cantinho” através da procura de placas sinaléticas e da interação com as pessoas que se encontrassem no local;
- b) a identificar e registar a presença de outros vestígios patrimoniais naquele lugar (neste caso vestígios romanos);
- c) a saber quais os ingredientes das famosas frigideiras;
- d) a conhecer os pratos mais típicos da cidade de Braga, valorizando-se, uma vez mais, o património imaterial.

Figura 9: Posto 3, página 2 e 3 da tarefa 2.

Posto 3

Casa Frigideiras do Cantinho

Observa com atenção o exterior e interior da Casa Frigideiras do Cantinho e responde aos desafios.

Desafios:

- 1- Qual a história da Casa Frigideiras do Cantinho?

- 2- Que outros vestígios encontras neste posto de património?

- 3- Em que consiste a receita das frigideiras?

- 4- Quais os pratos mais típicos da cidade de Braga?

No posto 4, Igreja de Santa Cruz, o objetivo da atividade passava por despertar nos alunos a complexidade inerente à construção de obras como a que estava em análise. Através da análise dos materiais, ferramentas, artistas, sistemas de montagem e transporte, elementos decorativos adotados, pretendia-se olhar o edifício, de forma mais complexa, onde seria necessário o cruzamento de várias informações e saberes. Deste modo, como se observa na figura 10 foi proposto aos alunos:

- a) observar o exterior e interior da Igreja de Santa Cruz;

- b) fazer o registo de todos os materiais e ferramentas que achassem terem sido necessários para a construção daquele edifício;
- c) registar os elementos decorativos presentes na talha dourada presentes no interior da igreja;
- d) saber se existem artistas próprios na construção da talha e alguns dos seus nomes;
- e) conhecer o processo de construção da talha dourada;
- f) reconhecer a influência do momento histórico vivido em Portugal, aquando da construção de muitos edifícios a par do douramento dos altares típico do período barroco;

Figura 10: Posto 4, página 4 da tarefa 2.

Posto 4

Igreja de Santa Cruz

Observa com atenção o exterior e interior da igreja de Santa Cruz e responde aos desafios.

Desafios:

1- Que materiais/ferramentas achas que eram necessários à realização destas obras?

2- Quais os elementos decorativos mais frequentes na talha dourada?

3- A talha dourada terá artistas próprios? Quais serão os seus nomes?

4- Estas obras seriam, ou não, construídas no local? Justifica.

5- Que acontecimento em Portugal terá permitido o douramento de tantos edifícios religiosos e civis?

No posto 5, Palácio do Raio, o objetivo dos desafios passava por promover nos alunos a consciência de que os edifícios históricos ao longo dos anos vão tendo diferentes funções. Estas funções vão variando consoante as necessidades da sociedade que os rodeia. Deste modo, o objetivo deste exercício era ajudar os alunos a compreender os edifícios que chegaram aos dias de hoje como o resultado de um tempo que por eles atravessou. Nos desafios propostos, tal como, demonstra a figura 11, os alunos tinham de:

- a) observar o exterior e interior do Palácio do Raio;
- b) indicar a ordem social que terá encomendado a construção do Palácio do Raio;
- c) indicar a função do edifício quando foi construído;
- d) indicar a função do edifício até ao ano de 2010;
- e) indicar a função do edifício na atualidade;
- f) problematizar como terá sido financiada a construção e
- g) referir o estado de conservação do edifício, assim como sinais aparentes de restauro e decadência.

Figura 11: Posto 5, página 5 da tarefa 2.

Posto 5

Palácio do Raio

Observa com atenção o exterior e interior do Palácio do Raio e responde aos desafios.

Desafios:

1- Que ordem social terá feito a encomenda desta obra?

2- Qual a função deste edifício

a. quando foi construído?

b. até 2010?

c. e agora?

3- Como terá sido financiada esta construção?

4- Qual o estado de conservação do edifício? Aponta alguns sinais de conservação ou decadência que observes.

No Posto 6, Avenida da Liberdade, o objetivo dos desafios era promover a interação dos alunos com as pessoas que circulavam na rua de maneira a sondar os seus conhecimentos acerca de vários aspectos relacionados com o património local. Neste posto, o património era analisado na sua vertente material e imaterial, assim como os seus artistas e autores, vivências e crenças de uma determinada sociedade que lhes deu origem. Os alunos deviam registar no livreto de grupo as respostas obtidas dos seus entrevistados, estas tinham como finalidade, veja-se a figura 12, identificar se as pessoas na rua sabiam:

- a) o conceito de “Barroco”;

- b) associar os séculos a que o estilo barroco está associado;
- c) quais as obras barrocas que se podem encontrar na cidade bracarense;
- d) quais os nomes dos autores de obras barrocas bracarenses;
- e) quais as festividades/ celebrações mais tradicionais de Braga e
- f) se existem instrumentos musicais e quais associados à cidade de Braga.

Figura 12: Posto 6, página 5 e 6 da tarefa 2.

Posto 6

Avenida da Liberdade

Desafios:

Entra novamente em contacto com os transeuntes e faz as seguintes questões:

- 1- Sabe o que é o Barroco?
- 2- A que séculos podemos associar o estilo barroco?
- 3- Que obras barrocas podemos encontrar na cidade?
- 4- Conhece algum dos autores das obras barrocas bracarenses?
- 5- Quais as festividades/ celebrações mais tradicionais de Braga?
- 6- Sabe se existem instrumentos musicais associados à cidade de Braga? Se sim, quais?

No posto 7, Basílica dos Congregados, o principal objetivo era entender o património como algo com um significado e simbolismo muito próprios. Procurou-se, portanto, despertar nos alunos para uma interpretação do edificado, como a Basílica dos Congregados. A grande questão seria qual a importância de obras como esta para os seus autores e obreiros, assim como a sociedade em que se insere. A par daquilo que alicerçou a construção deste edifício procurou-se ainda buscar a interpretação contemporânea que os alunos fazem desta. Nos desafios que se observam na figura 13 os alunos tinham de:

- a) observar com atenção o interior e exterior do edifício;
- b) dizer se existiam elementos barrocos no edifício, justificando a resposta;
- c) qual a informação que a observação do edifício por si só não nos é capaz de dar;
- d) qual a importância do edifício para aqueles que o fizeram;
- e) qual a importância do edifício para os próprios alunos;
- f) e escolher uma das esculturas do edifício fazendo a sua respetiva caracterização.

Figura 13: Posto 7, página 6 e 7 da tarefa 2.

Posto 7

Basilica dos Congregados

Observa com atenção o exterior e interior da Basilica dos Congregados e responde aos deus

Desafios:

1- Que informação te pode dar a observação deste edifício quanto à presença de elementos barrocos? Justifica.

2- O que é que a observação do edifício não te permite saber? Justifica.

3- Que importância teria este edifício para:

a) aqueles que o fizeram?

b) il para vochs? Justifica.

4- Escolhe uma das esculturas do edifício e caracteriza-a.

No posto 8, Igreja de São Victor, o objetivo era analisar o património azulejar barroco presente neste edifício, como um dos mais relevantes exemplos no panorama local e nacional. Através desta atividade promoveu-se nos alunos a consciencialização da importância dos azulejos não só no panorama decorativo, mas também na transmissão de mensagens quer da parte dos patrocinadores, quer dos próprios artistas. Nesta mesma atividade esperava-se que os alunos a partir da observação tentassem reconstruir as narrativas presentes nos painéis azulejares. Os desafios apresentados na figura 14 passavam pela:

- observação dos painéis de azulejos seguida de construção de uma narrativa;
- indicar os locais onde podem ser encontradas as composições azulejares do barroco;
- qual a importância de as composições azulejares em locais como a Igreja de São Victor durante o contexto de Contrarreforma e
- quais as características da pintura azulejar a nível da sua paleta de cores, assim como a decoração utilizada e os temas abordados.

Figura 14: Posto 8, página 7 e 8 da tarefa 2.

Posto 8

Igreja de São Victor

Desafios:

1- Observa com atenção os painéis de azulejos e constrói uma narrativa.

2- Em que locais podemos encontrar as composições azulejares no Barroco? Justifica.

3- Que importância poderiam ter as composições azulejares como a apresentada na Igreja de São Victor no contexto da Contrarreforma?

4- Caracteriza a pintura azulejar quanto à paleta de cores utilizada, à decoração e aos temas abordados?

A tarefa 2 finalizava com um exercício resumo de todas as atividades executadas pelos alunos ao longo do roteiro: “Um olhar sobre o património de Braga”. O objetivo deste exercício centrava-se em levar os alunos a refletirem sobre tudo o que tivessem visto e analisado durante o roteiro, revelando a sua consciência patrimonial através das suas respostas. Neste último exercício, tal como se pode observar na figura 15, os alunos tinham de relativamente ao património analisado:

- a) indicar qual devia ser mais preservado;
- b) indicar qual era o mais relevante/ importante;
- c) indicar qual era o menos relevante/ importante e
- d) indicar que perguntas gostariam fazer acerca do património de Braga.

Figura 15: Exercício final, página 8 da tarefa 2.

E agora, está quase a acabar, mas ainda tens de pensar....

De tudo o que viste, ouviste ... acerca do património de Braga, qual é que para ti...

a. deveria ser mais preservado? Justifica.

b. é mais relevante/importante? Justifica.

c. é menos relevante/importante? Justifica.

Que perguntas gostarias de fazer acerca do Património de Braga?

Capítulo III- Análise de Dados

Análise da Tarefa 1: Ficha de trabalho- “O património histórico como evidência”

Na primeira tarefa os alunos¹ apresentaram uma grande heterogeneidade de ideias referentes aos exercícios que lhes foram propostos. Deste modo, analisemos os resultados, questão a questão, da forma mais detalhada e coerente possível.

Na alínea a) do exercício 1.1 “Qual a função do edifício presente no... a) doc. 1 Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes - França?”, os alunos apresentaram através das suas respostas três ideias distintas. Essas ideias foram categorizadas da seguinte forma: funcionalidade e intencionalidade, intencionalidade e por fim funcionalidade.

O exercício pretendia que os alunos segundo os seus conhecimentos identificassem a funcionalidade dos edifícios apresentados nos docs. 1 e 2 da ficha de trabalho, no momento em que foram construídos. Referentemente ao doc. 1, de facto 14 das 22 respostas dos alunos identificavam a função do edifício. Porém, houve 5 alunos que entenderam a função das construções não como a funcionalidade diária, mas como, algo mais complexo como é o caso da mensagem que os seus autores pretendiam transmitir. Sobressai assim a ideia de intencionalidade nas suas respostas.

¹ No início a turma onde se desenvolveu a intervenção era constituída por 22 alunos, sendo que a partir do mês de março foi integrado mais 1 aluno. A este facto acresce-se o facto de 1 aluno se encontrar doente no momento da realização das tarefas. Deste modo, explica-se o facto de a análise das tarefas falar em algumas partes em 22 alunos e noutras 23 alunos.

Uma terceira ideia presente nas respostas de 3 dos 22 alunos é no fundo uma mistura dos dois aspetos. Os alunos abordam aspetos da funcionalidade e intencionalidade que o “Doc. 1 - Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes – França” encerra em si mesma. Vejam-se os exemplos apresentados na tabela seguinte.

Tabela 7: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da função da Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes- França.

1.1 Qual a função do edifício presente no... a) doc. 1 Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes - França?	
Categoria	Exemplos de ideias dos alunos
Funcionalidade e Intencionalidade Os alunos revelam nas suas respostas as mensagens que os autores pretendiam transmitir através da construção apresentada (intencionalidade), assim como as funções a que se destinava. 3 alunos em 22 = 3/22	“Hall de entrada, para demonstrar a riqueza do rei.” aluno 10
Intencionalidade Os alunos revelam nas suas respostas a ideia de intencionalidade do autor/ patrocinador da Sala de espelhos do Palácio de Versalhes. Ou seja, que mensagem se pretendia passar com aquelas obras. 5 alunos em 22 = 5/22	“A sala dos espelhos é para dar a imagem de riqueza.” aluno 5
Funcionalidade Os alunos revelam nas suas respostas as funções a que se destinava a sala dos espelhos do Palácio de Versalhes. 14 alunos em 22 = 14/22	“Esse edifício era o local de todas as receções do rei.” aluno 17

Na alínea b) do exercício 1.1 “Qual a função do edifício presente no... b) doc. 2 Interior da Igreja de São Francisco, Porto – Portugal?” emergiram ideias semelhantes às observadas na resposta à questão anterior. Deste modo, à análise do doc.2 surgiu a ideia de funcionalidade, tal como, era o objetivo do exercício. Em 22 respostas cerca de 21 transmitiam a ideia de funcionalidade, e apenas 1 resposta transmitia a ideia de funcionalidade e intencionalidade ao mesmo tempo. A tabela que se segue apresenta de forma mais clara alguns exemplos das respostas dadas pelos alunos.

Tabela 8: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da função da Igreja de São Francisco, Porto- Portugal.

1.1 Qual a função do edifício presente no b) doc. 2 Interior da Igreja de São Francisco, Porto – Portugal?	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
Funcionalidade e Intencionalidade O aluno revela na sua resposta a mensagem que o autor pretendia transmitir através da construção apresentada (intencionalidade), assim como as funções a que se destinava. 1 aluno em 22 = 1/22	“Mostra riqueza, rezar.” aluno 6

<p>Funcionalidade</p> <p>Os alunos revelam nas suas respostas a funcionalidade da Igreja de São Francisco.</p> <p>21 alunos em 22 = 21/22</p>	<p>“Para dar a missa.”</p> <p>aluno 15</p>
--	--

No exercício 1.2 “Justifica a tua resposta.”, as justificações dos alunos transpareceram três ideias essenciais que demonstraram como os alunos “liam” estas fontes e foram categorizadas como: global emergente, restrita focada na intencionalidade de um edifício, restrita focada na funcionalidade.

A categoria global estava presente em 4 das 22 respostas dos alunos apresentando uma visão alargada quanto à funcionalidade e intencionalidade dos 2 edifícios. Por sua vez, a ideia restrita focada na intencionalidade de um edifício surgiu em 6 das 22 respostas dos alunos. Nesta perspetiva, os alunos focam a intencionalidade dos autores dos edifícios, ou seja, qual a mensagem que se pretendia transmitir às pessoas da época e da atualidade.

Na categoria restrita focada na funcionalidade integraram-se a maioria das respostas, cerca de 12 em 22. As ideias de funcionalidade dos edifícios voltam a ser repetidas em relação aos dois documentos, não tendo sido feito qualquer acréscimo de informação ao anteriormente respondido.

Para melhor compreender as ideias apresentadas nas respostas dos alunos analisemos com atenção os exemplos da tabela que se segue.

Tabela 9: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos presentes na justificação da funcionalidade dos edifícios.

1.2 Justifica a tua resposta.	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
<p>Global emergente</p> <p>Os alunos apresentam uma ideia mais alargada acerca da função e das intencionalidades associadas aos dois edifícios.</p> <p>4 alunos em 22 = 4/22</p>	<p>“A sala dos espelhos era a entrada porque assim que uma pessoa entrar no palácio ela irá se surpreender com a beleza, a riqueza e os detalhes e já vai entrar no palácio encantado com a beleza. A igreja seria utilizada para realizar missas porque a igreja queria chamar a atenção dos fiéis, atrair eles, seduzir com a beleza.”</p> <p>aluno 3</p>

<p>Restrita focada na intencionalidade de um edifício</p> <p>Os alunos focam na sua resposta as funções dos 2 edifícios, mas apenas na intencionalidade da sala de espelhos do Palácio de Versalhes.</p> <p>6 alunos em 22 = 6/22</p>	<p>“Na época do Antigo Regime, os reis tinham salas decorativas como a sala dos espelhos (doc.1) para ostentar e demonstrar a sua riqueza e luxo, o que se pode ver nos detalhes em ouro e nos castiçais, por exemplo. A Igreja de São Francisco tem função religiosa porque era onde haviam missas e onde se rezava.”</p> <p>aluno 1</p>
<p>Restrita focada na funcionalidade</p> <p>Os alunos justificam a sua resposta restringindo-se a apresentar a funcionalidade dos edifícios.</p> <p>12 alunos em 22 = 12/22</p>	<p>“No doc. 1 seria onde os convidados seriam recebidos e no doc. 2 onde se realizava as missas ou cerimónias religiosas.”</p> <p>aluno 2</p>

Prosseguindo a nossa análise, na alínea a) do exercício 1.3 “Ao observares a sala dos espelhos do Palácio Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que ... a) diferenças encontras?” pudemos encontrar nas respostas dos alunos cinco ideias diferentes. Estas ideias foram categorizadas da seguinte forma: distinção baseada nas características artísticas, distinção restrita, descrição das características artísticas, descrição indiferenciada e incoerente.

Na categoria “distinção baseada nas características artísticas” enquadraram-se 2 respostas em 22 alunos. A diferenciação encontrada entre os dois edifícios focou-se, essencialmente, numa distinção com base nas características artísticas de cada um deles. Seguindo a lógica de distinção, foram ainda 7 os alunos que nas suas respostas transpareceram ideias que apontavam para uma “distinção restrita dos edifícios”.

À categoria “descrição das características artísticas” associamos 2 respostas em 22, onde os alunos se limitam a fazer a descrição do que observaram no campo arquitetónico. Nesta linha de pensamento descritivo, 9 alunos apresentaram um conjunto de características descritivas, mas sem identificarem qualquer edifício. Estas ideias deram corpo à categoria “descrição indiferenciada”.

A categoria “incoerente” surgiu fruto das ideias presentes em respostas de 2 dos 22 alunos. Estas respostas revelam-se desprovidas de sentido, visto que não seguem o objetivo do exercício que era a identificação de diferenças entre os dois edifícios. O exemplo desta e das outras categorias identificadas podem ser melhor analisados na tabela que se segue.

Tabela 10: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca das diferenças entre os dois edifícios

1.3 Ao observares a sala dos espelhos do Palácio Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que ... a) diferenças encontras?	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
Distinção baseada nas caraterísticas artísticas Os alunos fazem a distinção entre os dois edifícios com base nas caraterísticas artísticas de cada um. 9 alunos em 22 = 9/22	“O palácio de Versalhes era muito mais focado em decorações finas e caras para comprovar riqueza enquanto que a decoração da igreja era bem trabalhada, mas mais simples.” aluno 8
Descrição das caraterísticas artísticas Os alunos fazem uma descrição conjunta/global das características artísticas dos edifícios. 11 alunos em 22 = 11/22	“Colunas, linhas onduladas, detalhes nas paredes, talhas douradas, altura do documento 2 é maior.” aluno 3 “As colunas, a altura, a luminosidade e os espelhos.” aluno 10
Incoerente Os alunos revelam incoerência nas suas respostas, uma vez que não fazem a diferenciação pretendida dos edifícios. 2 alunos em 22 = 2/22	“A disposição das salas.” aluno 13

Na alínea b) do exercício 1.3 “Ao observares a sala dos espelhos do Palácio Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que ... b) semelhanças encontras?” identificamos 3 categorias de ideias nas respostas analisadas. A estas categorias designamos de: descrição das características artísticas, características materiais-juízo e intencionalidade.

Este exercício pretendia que os alunos identificassem as semelhanças entre os dois edifícios, sendo que mais de metade das respostas, 13 em 22 apresentaram ideias assentes nas caraterísticas materiais. De igual forma aconteceu com 4 dos 22 alunos que às caraterísticas materiais dos edifícios juntaram um juízo de valor nas suas respostas. A terceira categoria que surgiu em 5 das 22 respostas dos alunos diz respeito à intencionalidade. Uma vez mais, os alunos fizeram questão de dizer qual a intenção dos autores da construção das obras que lhes foram apresentadas. Esta e as outras ideias podemos conferir na tabela seguinte.

Tabela 11: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca das semelhanças entre os dois edifícios.

1.3 Ao observares a sala dos espelhos do Palácio Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que ... b) semelhanças encontras?	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
Intencionalidade Os alunos revelam qual a intencionalidade/ mensagem que os edifícios pretendiam passar para quem os observasse. 5 alunos em 22 = 5/22	“Decoração muito elaborada para mostrar a riqueza.” aluno 10
Caraterísticas materiais- juízo Os alunos apontam as características materiais dos edifícios ao mesmo tempo que fazem um juízo de valor sob aquilo que observaram. 4 alunos em 22 = 4/22	“Os dois possuem grandeza e decorações extremamente bonitas e preciosas.” aluno 8
Descrição das caraterísticas artísticas Os alunos apontam como semelhanças entre os dois edifícios algumas das suas caraterísticas materiais. 13 alunos em 22 = 13/22	“Abóboda de berço, cornija, ouro e riquezas, simetria.” aluno 3

No exercício 1.4 “Na tua opinião, que ideias os autores destas obras (doc. 1 e doc. 2) pretendiam transmitir às pessoas do seu tempo? Justifica.” a análise fez-nos identificar nas respostas dos alunos quatro categorias de ideias, global emergente, restrita focada em duas intenções, restrita focada numa intenção e vazia.

Na categoria global emergente inseriram-se apenas 2 das 22 respostas dos alunos. Nestas respostas os alunos fizeram uma apreciação global quanto à mensagem que os autores das obras pretendiam transmitir. A ideia restrita focada em duas intenções surgiu em 4 das 22 respostas dos alunos, onde foram apontadas 2 intenções dos autores através da construção dos edifícios. Na categoria restrita focada numa intenção enquadraram-se 15 das 22 respostas dos alunos. Segundo esta ideia os alunos apontavam que a intencionalidade dos autores dos edifícios tinha apenas um propósito, demonstrar riqueza a qual é sinónimo de poder. A categoria que designamos de vazia, foi identificada em 1 das 22 respostas dos alunos. A tabela que apresentamos a seguir exemplifica melhor a análise das respostas ao exercício 1.4.

Tabela 12: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da intencionalidade dos autores dos edifícios.

1.4- Na tua opinião, que ideias os autores destas obras (doc. 1 e doc. 2) pretendiam transmitir às pessoas do seu tempo? Justifica.	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
Global emergente Os alunos fazem uma apreciação global do que os autores dos edifícios pretendiam transmitir às pessoas. 2 alunos em 22 = 2/22	“Riqueza, poder, atrair, seduzir. Porque o palácio queria mostrar a sua relevância e poder. A Igreja que mostrar riqueza aos fiéis e atrair como o poder deles.” aluno 3
Restrita focada em duas intenções Os alunos referem que os autores das obras tiveram duas intenções na construção destes edifícios. 4 alunos em 22 = 4/22	“Os autores destas obras pretendiam transmitir a riqueza e o poder que a Igreja (no caso do doc. 2) e que o rei (no caso do doc. 1) tinham.” aluno 1
Restrita focada numa intenção Os alunos referem que os autores das obras tiveram uma intenção na construção destes edifícios e denota-se um enfoque na riqueza e como esta é sinal de poder. 15 alunos em 22 = 15/22	“Eles pretendiam transmitir que tinham muita riqueza.” aluno 22
Vazia O aluno não responde ao exercício proposto. 1 aluno em 22 = 1/22	“Sem resposta” aluno 20

Na análise do exercício 2 “Os documentos 3, 4, 5 e 6 espelham, ou não, a sociedade do Antigo Regime? Justifica a tua resposta com auxílio dos documentos.” identificamos duas categorias expressas nas respostas dos alunos: inferência por ausência e ilustração-informação.

O exercício 2 pedia aos alunos que analisassem os documentos e a partir deles refletissem se estes eram, ou não, o espelho da sociedade do Antigo Regime. Surgiu a categoria de inferência por ausência em 3 das 22 respostas dos alunos. Nestas três respostas destacamos o facto de os alunos terem trazido para a análise os conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas. Deste modo, devido à maioria da sociedade do Antigo Regime ser constituída por pessoas do Terceiro estado (povo e burguesia) (98%) os documentos apresentados na perspetiva destes alunos jamais poderia ser o reflexo da sociedade em estudo. No entanto, a maioria das respostas dos alunos, cerca de 19 em 22, apresentaram uma ideia de ilustração- informação. A reflexão dos alunos teve por base os documentos em análise considerando-os como

ilustrativos da sociedade do Antigo Regime. A ideia de riqueza era a informação que transparecia dos documentos e da sociedade de onde eram provenientes. A tabela seguinte ajuda-nos a perceber melhor a nossa reflexão anterior.

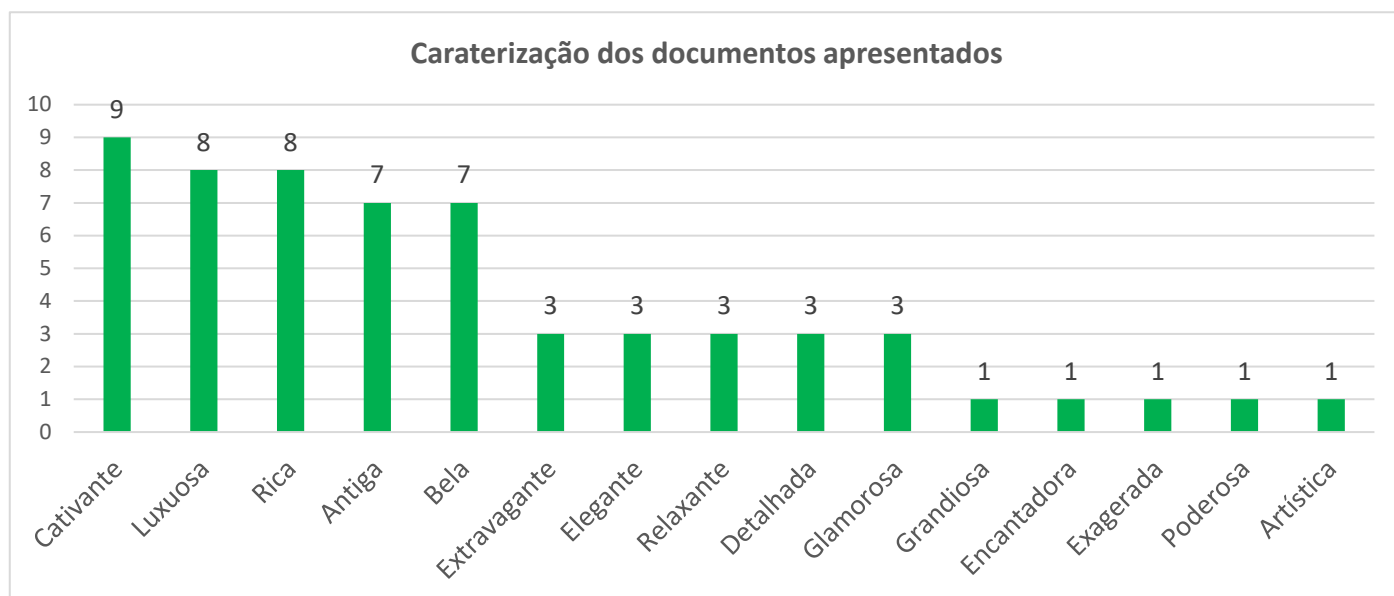
Tabela 13: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca do papel dos documentos apresentados relativamente à sociedade do Antigo Regime.

2- Os documentos 3, 4, 5 e 6 espelham, ou não, a sociedade do Antigo Regime? Justifica a tua resposta com auxílio dos documentos.	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
<p>Inferência por ausência</p> <p>Os alunos concluem que os documentos apresentados não representam a sociedade do Antigo Regime uma vez que apenas dizem respeito à nobreza e ao clero. Deste modo, a ausência de documentos ao povo que era a maioria da população levam os alunos a não considerar os documentos apresentados como o reflexo da sociedade.</p> <p>3 alunos em 22 = 3/22</p>	<p>“Não, pois esses documentos espelham apenas a sociedade rica e nobre sendo que 97% da sociedade era o povo pobre, então eles não espelham a real sociedade da época.”</p> <p>aluno 3</p>
<p>Ilustração – informação</p> <p>Os alunos ilustram a sociedade do Antigo Regime através dos documentos apresentados, os quais transmitem uma imagem de riqueza.</p> <p>19 alunos em 22 = 19/22</p>	<p>“Sim porque mostram os trajes da época, carros próprios para as pessoas importantes, existia muito dinheiro...”</p> <p>aluno 19</p>

No exercício 3 “Indica 3 adjetivos que possam qualificar os documentos apresentados e a música que ouviste.” esperava-se que os alunos identificassem três adjetivos à sua escolha que melhor caracterizassem todos os documentos apresentados na ficha de trabalho.

Através do gráfico que se segue pode-se constatar que os adjetivos que os alunos mais associaram aos documentos foi a ideia de cativante, surgindo em cerca de 9 das 22 respostas; depois seguiram-se os adjetivos de luxuosa e rica, referidos em 8 das 22 respostas dos alunos; e ainda, as ideias de antiga e bela, que surgiram nas respostas de 7 dos 22 alunos. Foram ainda selecionados pelos alunos os adjetivos: extravagante, elegante, relaxante, detalhada e glamorosa, em 3 das 22 respostas, e por fim os adjetivos de grandiosa, encantadora, exagerada, poderosa e artística em de pelo menos 1 resposta dos 22 alunos.

Gráfico 5: Adjetivos selecionados pelos alunos para caracterizar os documentados apresentados na ficha de trabalho.

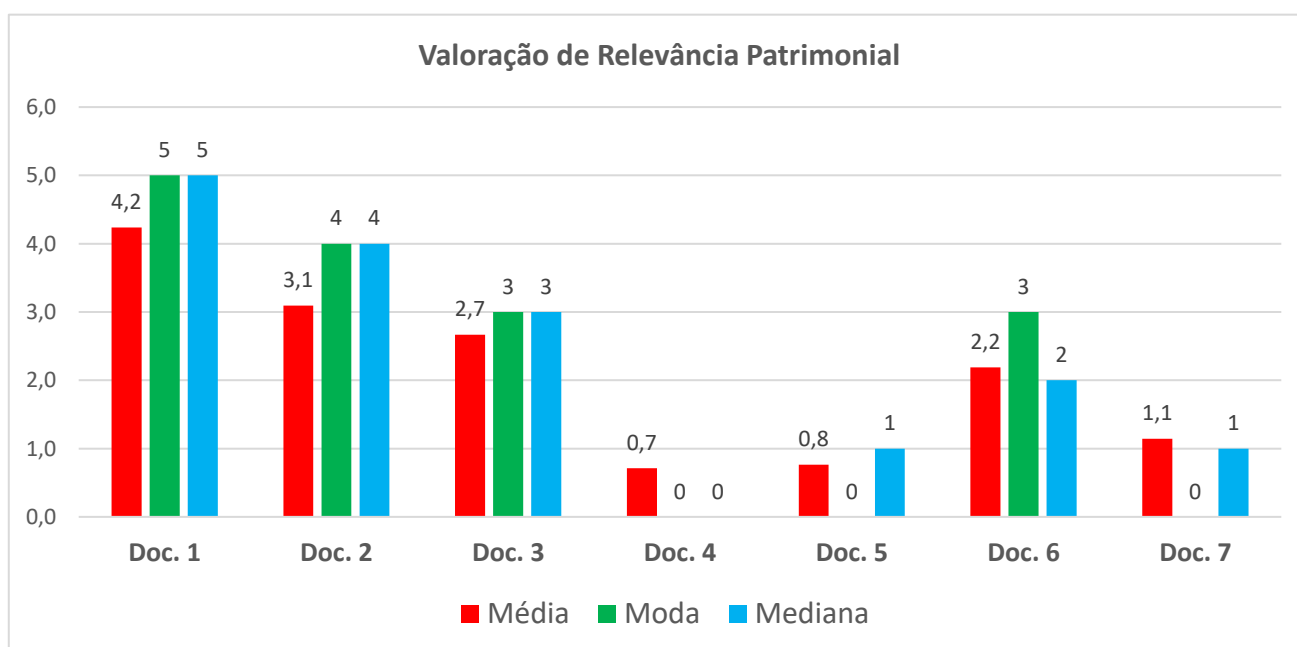


No exercício 4 “Das 7 fontes que foram utilizadas para responderes a esta tarefa, atribui de 1 (a mais relevante) a 5 (a menos relevante) os documentos que consideras como património.” o objetivo desta questão era desafiar os alunos a selecionarem os documentos mais relevantes e por isso considerados património.

O gráfico que apresentamos, a seguir, permite-nos compreender bem a tendência dos alunos em selecionarem em primeiro o Doc. 1 (Sala dos espelhos do Palácio de Versalhes- França) como aquele que apresentava maior relevância patrimonial. Em segundo lugar surgia o Doc. 2 (Interior da Igreja de São Francisco no Porto- Portugal), seguindo-se em terceiro lugar, o Doc. 3 (Coche dos Oceanos- reinado de D. João V). A seleção passava por ordenar de 1 a 5 os documentos segundo uma lógica de relevância, tendo sido selecionados para além dos documentos 1, 2 e 3, referidos anteriormente, o Doc. 6 (Joalheria) e o Doc. 7 (Música Barroca). A exclusão é sinónimo de documentos menos relevantes patrimonialmente. Os alunos consideraram como mais relevantes patrimonialmente os Doc.1 e Doc. 2, que evidenciam riqueza de forma clara e são ainda nos dias de hoje os mais valorizados pela sociedade contemporânea. Realça-se que os alunos atribuíram o máximo de valoração ao Doc. 1 e 5, uma vez que esta é a mais frequente (moda), e em termos médios a valoração atribuída a estes documentos foi de 4,2. Seguem-se, de forma decrescente em termos de valoração, os

documentos 2, 3, 6 e 7. Este último documento foi em termos médios, e por 50% da distribuição (mediana), valorizado com 1 em 5; mas, a escolha mais frequente foi a valoração 0. Os documentos 4 “Penteados da moda” e 5 “Paramentaria litúrgica” foram os mais excluídos. Atendendo a esta distribuição de valoração pode-se afirmar que para estes alunos a relevância patrimonial é fixada pelo valor material inerente às fontes históricas, salvo o documento 7 “Música Barroca” que ainda foi valorizado. Esta situação sugere-nos que os alunos estão a lidar com ideias do presente, foco no valor material, e no que respeita à música, esta é considerada, nas idades destes alunos, como um bem precioso.

Gráfico 6: Média, Moda e Mediana referentes à relevância patrimonial atribuída pelos alunos aos documentos.



O exercício 4.1 “Justifica a tua exclusão (não seleção).” era o último item da ficha de trabalho. Esperava-se que os alunos justificassem a exclusão/ não seleção dos documentos como sendo relevantes patrimonialmente. Deste modo, nas respostas dos alunos desenharam-se três categorias de ideias: juízo de valor- presentismo e foco na riqueza; juízo de valor- passado deficitário foco na inutilidade daquele passado hoje e incoerente.

A ideia de juízo de valor- presentismo e foco na riqueza foi a encontrada na maioria das respostas, cerca de 13 dos 22 alunos. Nas suas respostas os alunos

justificavam a exclusão dos dois documentos através de um juízo de valor que demonstrava novamente as ideias de riqueza associadas ao património e assente em construções. Outra ideia presente em 7 das 22 respostas dos alunos foi a de juízo de valor- crítica. Nesta lógica de pensamento os alunos justificam a sua exclusão de documentos por os criticarem com base nos seus gostos pessoais. Finalizando esta análise identificamos ideias consideradas como incoerentes em 2 das 22 respostas dos alunos. Para melhor compreendermos a análise das ideias presentes nestas últimas respostas, observemos com atenção a tabela 14.

Tabela 14: Caracterização e distribuição das ideias dos alunos acerca da exclusão de documentos da relevância patrimonial.

4.1- Justifica a tua exclusão (não seleção).	
Categorias	Exemplos de ideias dos alunos
<p>Juízo de valor – presentismo e foco na riqueza Os alunos justificam a sua exclusão de documentos através de um juízo de valor onde ficam claras as suas ideias de riqueza. Do mesmo modo, a relevância dos documentos diz respeito à riqueza que estes podem transmitir com clara evidência como por exemplo uma construção. 13 alunos em 22 = 13/22</p>	<p>“Doc. 4- pois não representa a riqueza do reino, é apenas exagerado. Doc. 7- pois uma música não tem tanto impacto, forte impressão como uma construção ou pintura.” aluno 17</p>
<p>Juízo de valor – crítica Os alunos justificam a sua exclusão dos documentos fazendo um juízo de valor com base nos seus gostos pessoais e apontam o passado como menos desenvolvido (défice). Nesta perspetiva só o que demonstra riqueza no presente é realmente relevante. 7 alunos em 22 = 7/22</p>	<p>“Excluí o doc. 7- Porque a música ainda não era importante nesta altura e o doc.4- Porque as maiores obras eram as que mostravam mais riqueza.” aluno 9</p> <p>“O doc. 3 era demasiado rico e no doc. 4 o penteado é muito piroso.” aluno 4</p>
<p>Incoerente Os alunos não respondem de acordo com o que é solicitado, revelando assim ideias incoerentes. 2 alunos em 22 = 2/22</p>	<p>“Porque não fazia diferença se fossem objetos ou outros.” aluno 13</p>

Análise da Tarefa 2: Roteiro- “Um olhar sob o Património de Braga.”

A tarefa 2 foi realizada pelos alunos divididos em seis grupos, sendo cinco destes grupos constituídos por 4 alunos e um grupo por 3 alunos. Estes grupos de trabalho foram criados no início do ano letivo pela professora cooperante, tendo-se mantido até ao final do ano letivo.

A análise desta tarefa 2 permitiu-nos traçar duas linhas distintas de resolução dos desafios pela parte dos alunos. Três grupos de alunos (Grupo 1, 3 e 4) resolveram os desafios demonstrando uma abordagem focalizada num relato das características que observavam; as decisões de preservação e de relevância patrimonial assentam na Antiguidade Patrimonial e na riqueza material desse Património; e as questões que colocam estão centradas na obtenção de mais informação de foro material.

Deste modo, observemos com atenção alguns exemplos que demonstram as especificidades referidas. Perante o desafio que questionava os alunos quanto à preservação do património a principal ideia presente nas respostas dos grupos 1, 3 e 4 prendia-se com a antiguidade do património, vejam-se os exemplos:

“Sé de Braga pois é a mais antiga” (Grupo 1).

“A Sé de Braga pois foi a 1ª a ser construída” (Grupo 3).

Relativamente ao património estudado mais relevante, os grupos selecionaram tendo por critério a riqueza dos edifícios, atualmente. Como podemos observar nestes exemplos:

“A Sé de Braga porque é o maior edifício do Barroco em Braga e é o mais decorado” (Grupo 4).

“O Palácio do Raio porque já foi restaurado muitas vezes.” (Grupo 3).

Quanto ao património considerado como menos relevante, o critério de escolha assenta, mais uma vez, na antiguidade do edifício:

“A Basílica dos Congregados porque é a que foi construída mais cedo [recentemente].” (Grupo 3).

“A casa das Frigideiras porque não fazem visitas às ruínas e poderiam fazer.”
(Grupo 4).

As questões que os alunos gostariam de colocar acerca do Património de Braga focalizam-se na construção dos edifícios, como podemos ler

“Quantos quilos de ouro foram usados nos edifícios? Quanto custaram os edifícios?” (Grupo 3).

Porque é que cada edifício foi construído no local onde está? Por quem foram mandados construir?” (Grupo 4).

Uma outra visão é nos dada pelos outros três grupos de alunos (Grupo 2, 5 e 6) que resolveram os desafios demonstrando uma abordagem focalizada numa descrição assente numa tentativa de interpretação das fontes patrimoniais; as decisões de preservação e a relevância passam pelo facto deste património poder ser utilizado como fonte histórica; relativamente às questões para além da obtenção de mais informação de foro material, apontam questões relacionadas com o modo de construção deste património, bem como questões que lhes permitam compreender como pode ser feita a preservação/restauro, custos associados e valor deste património.

Analisemos através dos exemplos que se seguem as ideias defendidas por estes três grupos em estudo. A preservação do património assenta em princípios de antiguidade, assim como, de riqueza e poder, vejam-se os exemplos:

“O Arco da Porta Nova porque é um monumento extremamente antigo que conta uma das mais importantes partes da história de Braga.” (Grupo 5)

“A Sé de Braga deveria ser mais preservada porque já foi reconstruída muitas vezes, é a mais importante, que demonstra muito poder e riqueza.” (Grupo 6).

Nestes grupos, o património considerado como mais relevante é aquele que apresenta mais riqueza, diversidade arquitetónica e antiguidade no presente. Tal como os exemplos demonstram:

“Para mim o mais importante seria a Sé de Braga, porque ela possui estilos arquitetónicos misturados, porque demonstra mais poder e riqueza e muito grande.” (Grupo 2)

“A Sé de Braga, pois possui elementos de diversas épocas, como o românico, gótico e romano, e é a Sé mais antiga de Portugal.” (Grupo 6).

Por outro lado, o património considerado menos relevante é aquele que não demonstra riqueza e sumptuosidade de uma forma clara, sendo a sua função atual um contributo para a sua vulgaridade, ora vejamos as respostas dos alunos:

“As frigideiras, porque não é o melhor exemplo de arquitetura e porque existem vários outros locais que servem comidas típicas de Braga.” (Grupo 5).

“A Casa Frigideiras do Cantinho, porque por mais que tenha ruínas romanas e seja um “museu”, sua importância histórica não é tão grande, além de seu papel principal ser apenas uma pastelaria.” (Grupo 6).

Por fim, relativamente às questões que os alunos gostariam de colocar acerca do Património de Braga os alunos destes três grupos (Grupo 2, 5 e 6) apontaram algumas questões semelhantes às dos primeiros grupos analisados (Grupo 1, 3 e 4), nomeadamente sobre a construção dos edifícios. Os exemplos seguintes evidenciam bem a problemática em torno da construção:

“Como conseguiram construir os patrimónios?”; “Quem construiu?”; “Quanto custou o edifício?”; “Porque foi feito naquele lugar?” (Grupo 2).

“Quanto deve custar construir um edifício como a Igreja de Santa Cruz?” (Grupo 5).

“Quanto, em média, custava para fazer uma construção barroca de grande dimensão?” (Grupo 6).

No entanto, nestes três grupos surgiram questões novas que tinham o seu foco no interesse em saber mais sobre outros arquitetos barrocos, as medidas necessárias para levar a cabo a preservação e restauro dos edifícios e o seu valor na atualidade. Como por exemplo:

“Existem muitos mais arquitetos bracarenses além de André Soares?” (Grupo 5);
 “Quanto custaria uma restauração da Sé de Braga?” (Grupo 6); “Quais são as medidas de preservação usadas nas construções?” (Grupo 6)

Discussão dos resultados

Análise do Questionário 2- Ideias dos alunos após as atividades de intervenção

Após a análise das ideias prévias dos alunos é chegada a altura de aferir os resultados obtidos após o trabalho em sala de aula. A categorização das ideias dos alunos relativamente à 1ª questão permitiu encontrar novas categorias, assim como a permanência de outras, são elas: Histórica-conceito científico; Noção histórica: 3 características; Noção histórica: 2 características; Noção histórica: 1 característica e incoerente.

De forma a tornar a informação mais perceptível, organizamos novamente a informação analisada através de quadros que serão a seguir apresentados. Deste modo, vejamos agora a tabela 15 referente às ideias da primeira questão.

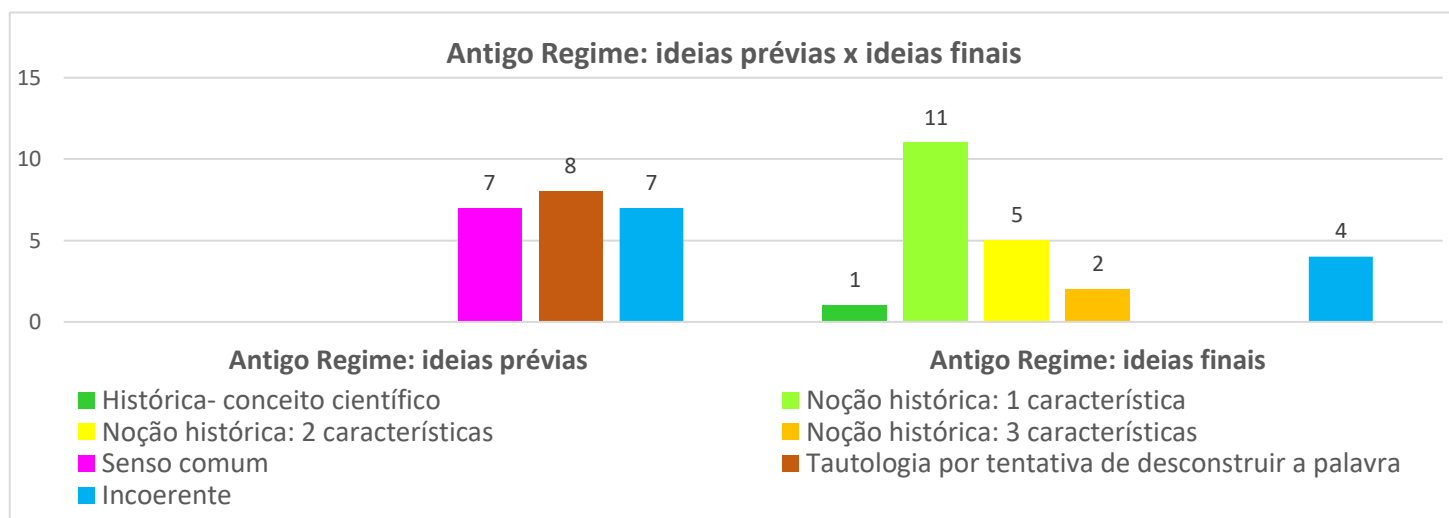
Tabela 15: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Antigo Regime.

Conceito: Antigo Regime	
Categoria	Exemplo
Histórica- conceito científico O aluno apresenta ideias científicas sobre o conceito apresentado. 1 aluno em 23 = 1/23	“Período entre os séculos XVI e XVIII que se caracterizou por sociedade de ordens, absolutismo, mercantilismo, agricultura pouco produtiva e comércio colonial em expansão.” aluno 4
Noção histórica: 3 características Os alunos apresentam uma certa noção histórica sobre o conceito, apresentando três das suas características. 2 alunos em 23 = 2/23	“O Antigo Regime foi um período da história, entre os séculos XVI e XVIII, marcado pelo absolutismo régio, onde a sociedade era de ordens e hierarquizada.” aluno 13
Noção histórica: 2 características Os alunos apresentam uma certa noção histórica sobre o conceito, apresentando duas das suas características. 5 alunos em 23 = 5/23	“Período da História, dos séculos XVII e XVIII, onde havia sociedades hierarquizadas, estratificadas e de ordens.” aluno 20

Noção histórica: 1 característica O aluno apresenta uma certa noção histórica sobre o conceito, apresentando uma das suas características. 11 alunos em 23 = 11/23	“Foi um período histórico marcado pelo absolutismo régio (em que os reis tinham todos os poderes).” aluno 15
Incoerente Os alunos revelam ideias confusas e inseguras relativamente ao conceito. 4 alunos em 23 = 4/23	“O Antigo Regime era antes da Monarquia Absoluta.” aluno 5

Através do gráfico 7 que apresentamos, podemos ver de uma forma mais nítida a evolução que o conceito de Antigo Regime registou entre o momento de recolha das ideias prévias e o momento de recolha das ideias finais. Da análise das ideias finais sobressai o surgimento da ideia histórica- conceito científico em 1 resposta e a ideia de noção histórica: 1 característica como sendo a mais comum, presente em 11 respostas dos 23 alunos. Estes resultados diferem em muito relativamente ao momento de recolha das ideias prévias em que a ideia de tautologia por desconstrução da palavra foi a mais presente em 8 respostas. A análise do gráfico permite ainda verificar que entre o período de recolha das ideias prévias e o período de análise das ideias finais as ideias de senso comum desapareceram a par da diminuição das ideias incoerentes, de 7 para 4 respostas.

Gráfico 7: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Antigo Regime.



Continuando a análise das ideias dos alunos após o trabalho em sala de aula, verificamos que comparativamente com as ideias prévias o conceito de “Monarquia absoluta” demonstrado pelos alunos aproxima-se mais do seu real significado, assim como, surge com um maior rigor científico. As ideias apresentadas foram assim categorizadas em: Histórica-conceito científico, aproximada, aproximada restritiva e vazia. Na tabela 16 sintetiza-se a informação referente

às ideias dos alunos à segunda questão.

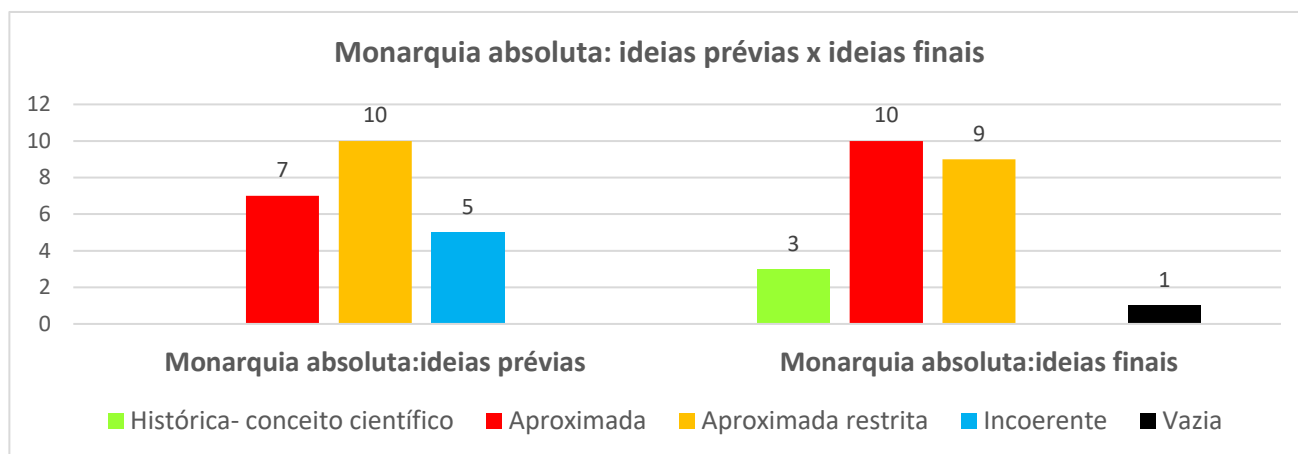
Tabela 16: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Monarquia absoluta.

Conceito: Monarquia absoluta	
Categoria	Exemplo
Histórica- conceito científico Os alunos demonstram nas suas respostas ideias claras e científicas sobre o conceito. 3 alunos em 23 = 3/23	“Monarquia absoluta é um regime político onde o rei possui os três poderes legislativo, executivo, e judicial e é representante de Deus na terra.” aluno 10
Aproximada Os alunos demonstram ideias muito aproximadas sobre o conceito. 10 alunos em 23 = 10/23	“Regime político onde o rei tem o poder absoluto, ou seja, poder judicial, executivo e legislativo.” aluno 11
Aproximada restrita Os alunos demonstram ideias aproximadas sobre o conceito, mas restritas a nível da informação. 9 alunos em 23 = 9/23	“A monarquia absoluta era todos os poderes em uma só pessoa, o rei.” aluno 14
Vazia O aluno revela não ter uma ideia sobre o conceito, assumindo que não sabe explicitá-lo. 1 aluno em 23 = 1/23	“Não sei muito bem!” aluno 13

A análise do gráfico 8 permite-nos observar que houve uma sofisticação do conhecimento relativamente ao conceito de Monarquia absoluta. Deste modo, assistiu-se ao surgimento de ideias que foram consideradas na categoria designada como “Histórica-conceito científico” em 3 respostas, a par do desaparecimento de ideias incoerentes no período de análise das ideias finais. O gráfico demonstra ainda que as ideias consideradas como aproximadas aumentaram de 7 para 10, entre o momento da

recolha das ideias prévias e análise das ideias finais, assim como as ideias aproximadas restritas obtiveram menos uma resposta do que anteriormente.

Gráfico 8: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Monarquia absoluta.



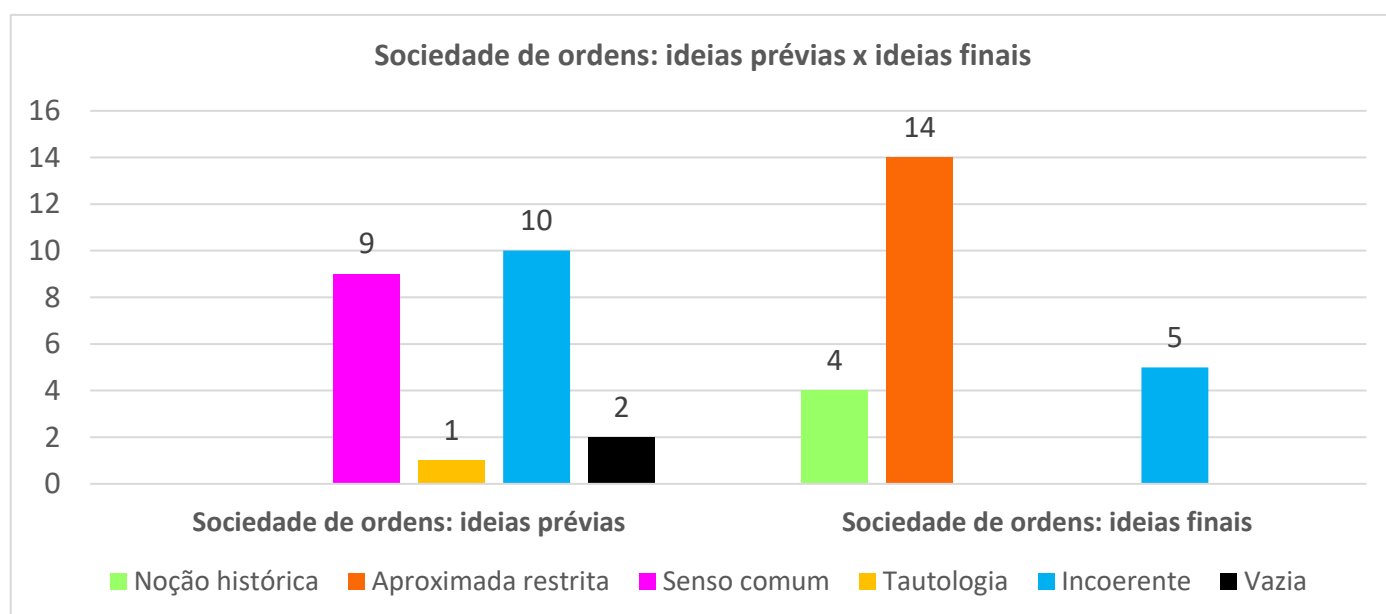
Seguindo a análise relativamente às ideias apresentadas quanto ao conceito de “Sociedade de ordens” foram encontradas as seguintes categorias: noção histórica, aproximada restrita e incoerente. Verifica-se, portanto, um significativo progresso das ideias dos alunos comparativamente às ideias recolhidas previamente referentes a este mesmo conceito. De 23 alunos apenas 5 apresentaram após o trabalho em sala de aula ideias incoerentes.

Tabela 17: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Sociedade de ordens.

Conceito: Sociedade de ordens	
Categoria	Exemplo
Noção histórica Os alunos demonstram através das suas ideias uma noção histórica do conceito. 4 alunos em 23 = 4/23	“É uma sociedade hierarquizada e estratificada em que o clero e a nobreza são ordens privilegiadas e o povo e a burguesia são ordens não privilegiadas.” aluno 2
Aproximada restrita Os alunos apresentam ideias aproximadas do conceito, no entanto tendem a restringir o seu significado. 14 alunos em 23 = 14/23	“Sociedade com três estratos sociais: povo, nobreza e clero (privilegiados) e rei que mandava.” aluno 23
Incoerente Os alunos não são claros nas ideias que apresentam relativamente ao conceito. 5 alunos em 23 = 5/23	“A sociedade de ordens foi o nome dado a uma sociedade.” aluno 16

Através do gráfico 9 observamos que relativamente ao conceito de Sociedade de ordens, surgiram ideias de “noção histórica” em 4 respostas. O gráfico seguinte permite ainda perceber que houve o surgimento de ideias consideradas como “aproximadas restritas” em 14 das 23 respostas dos alunos. Nas ideias finais assistimos ao desaparecimento das ideias de senso comum, tautologia e vazia, e ainda a uma diminuição das ideias incoerentes.

Gráfico 9: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Sociedade de ordens.



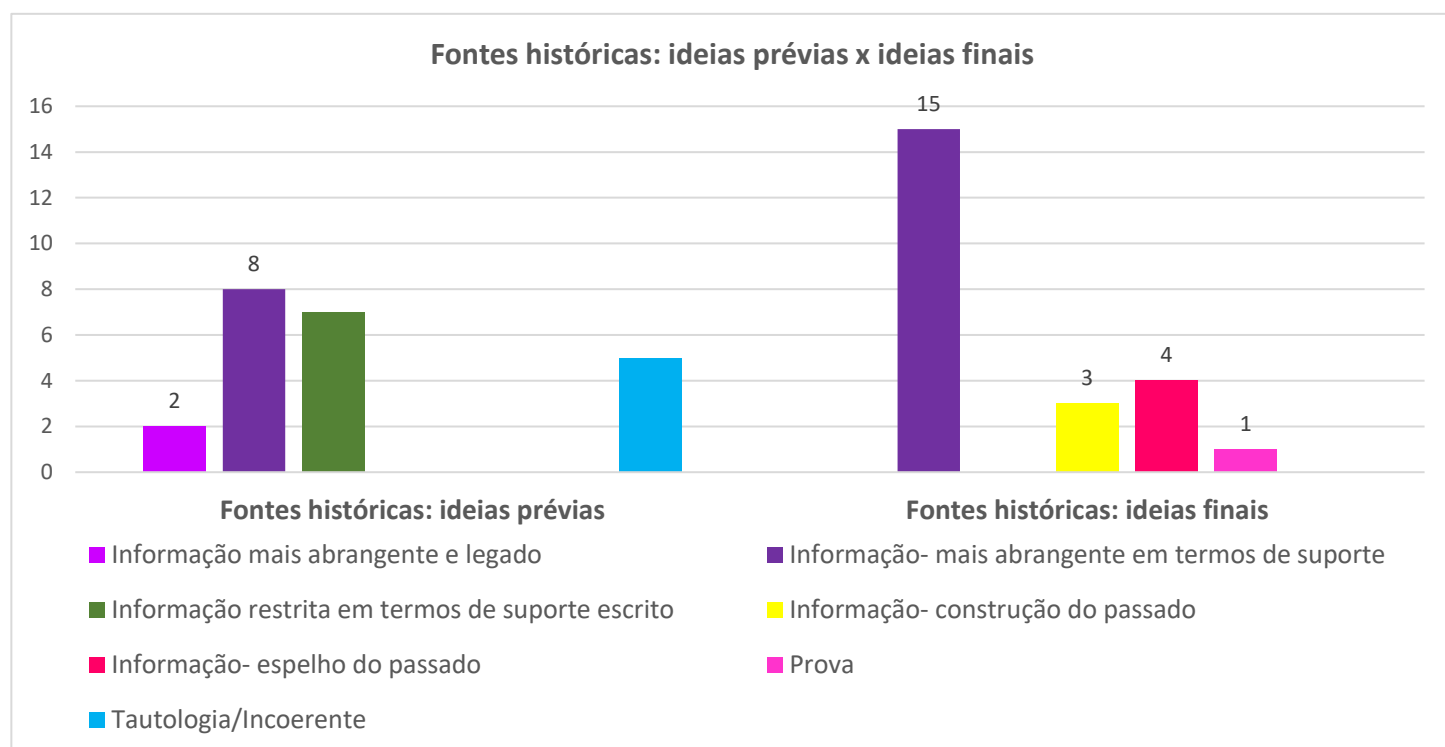
Analisado conceito de “Fontes históricas”, as respostas dadas apresentam ideias distintas que agrupamos nas seguintes 4 categorias: Informação- mais abrangente em termos de suporte, informação- construção e leitura, informação- espelho do passado e prova. De um modo geral, os alunos reconhecem a importância das fontes na reconstrução do passado.

Tabela 18: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Fontes históricas.

Conceito: O que são Fontes históricas?	
Categoria	Exemplo
Informação- mais abrangente em termos de suporte Os alunos apresentam o conceito de fontes históricas abrangente em termos de suporte de recolha de informação 15 alunos em 23 = 15/23	“Fontes históricas são objetos caracterizados principalmente pelo facto de nos darem informações sobre o passado e a história do mundo e do ser humano. Documentos, ruínas e objetos antigos são uns dos exemplos de fontes históricas.” aluno 15
Informação- construção e leitura Os alunos referem-se às fontes históricas como um local de informação e leitura da História. 3 alunos em 23 = 3/23	“São livros, monumentos e todo o tipo de coisas que podem ajudar no estudo de acontecimentos passados.” aluno 6
Informação- espelho do passado Os alunos assumem as fontes como algo que conta uma história por si mesma, uma espécie de espelho que reflete o passado. 4 alunos em 23 = 4/23	“São locais onde há história, ou seja, contam a história.” aluno 18
Prova O aluno vê as fontes históricas como uma prova dos acontecimentos do passado. 1 aluno em 23 = 1/23	“São livros, cartas, monumentos que nos dão informação sobre acontecimentos antigos. São espécies de “provas” de como aquilo se passou.” aluno 3

O gráfico 10 demonstra que os alunos relativamente ao conceito de fontes históricas intensificam as suas ideias de informação-mais abrangente em termos de suporte, uma vez que no momento de recolha das ideias prévias houve apenas 8 respostas consideradas nesta categoria, e que nas ideias prévias surgiram 15 respostas. As ideias de informação mais abrangente e legado desaparecem na análise das ideias finais, assim como surgem as ideias de informação-espelho do passado, a ideia de informação- construção do passado e a ideia de prova. As fontes são encaradas deste modo, como uma janela que nos mostra diretamente os acontecimentos do passado, sem terem em conta a posição da janela, o embaciado dos seus vidros ou os limites que a vista a partir dela pode alcançar.

Gráfico 10: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Fontes históricas.



Olhando agora para as respostas à 5ª questão podemos observar que na sua maioria os alunos apresentam ideias que a “História” não é como uma ciência, mas sim um feito glorioso que tem por autor grandes protagonistas. Estas ideias foram aglutinadas numa categoria que designamos como “grandes feitos- agente histórico”. Deste modo, existe entre as ideias prévias e o momento pós trabalho em sala de aula uma certa permanência. Destacam-se, porém, um maior número de ideias aproximadas, cerca de 5 comparativamente às 2 que surgiram no levantamento de ideias prévias. No total foram encontradas 3 grandes ideias distintas umas das outras, são elas as ideias: aproximadas, grandes feitos-agente histórico e incoerentes. De maneira a perceber-se melhor estas conclusões vejamos a tabela que se segue.

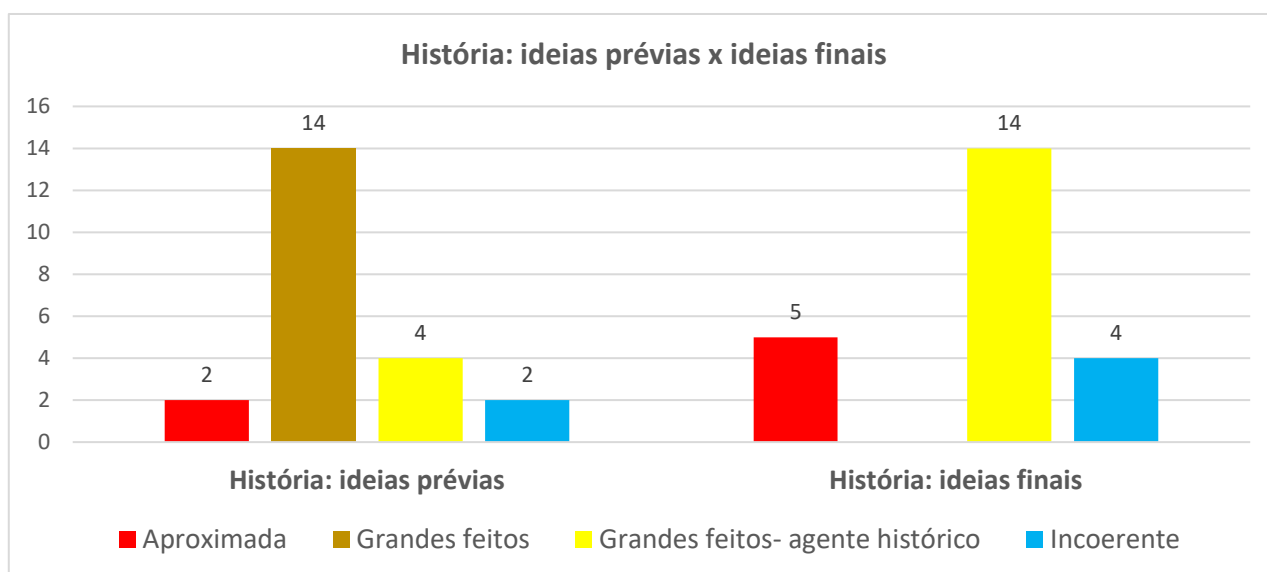
Tabela 19: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de História.

Conceito: Como se faz História?	
Categoria	Exemplo
<p>Aproximada</p> <p>Os alunos revelam ideias aproximadas sobre o conceito, destacando a importância das fontes na construção da História. 5 alunos em 23 = 5/23</p>	<p>A história se faz quando temos provas e evidências que algo aconteceu no passado, como por exemplo saber como as pessoas se vestiam antigamente, a partir de pinturas ou pedaços de roupas que sobraram.”</p> <p>aluno 19</p>
<p>Grandes feitos- agente histórico</p> <p>Os alunos apresentam a História como um aglomerado de grandes feitos ao alcance de grandes protagonistas. O grande feito executado pelo próprio pode contribuir para a construção da História, ou seja, torna-se num agente histórico. 14 alunos em 23 = 14/23</p>	<p>“A História é feita através de ações marcantes ou estilos arquitetônicos, de pintura, documentos que marcam um lugar e que de certa forma teve impacto sobre uma cidade, país, etc., como uma guerra, inovações científicas, declarações de independência, etc.</p> <p>aluno 17</p>
<p>Incoerente</p> <p>Os alunos não são claros na sua definição, revelando uma certa confusão nas suas ideias. 4 alunos em 23 = 4/23</p>	<p>“A História faz-se com os nossos antepassados porque as nossas histórias provém dos nossos passados.”</p> <p>aluno 13</p>

O gráfico 11 permite-nos observar que o conceito de História continuou a apresentar a ideia de grandes feitos-agente histórico, tendo esta ideia aumentado entre o momento da recolha das ideias prévias onde apresentou 4 respostas até à aferição das ideias finais onde estas ideias surgiram em 14 respostas.

Estes dados leva-nos a concluir que a maioria dos alunos não olham a História como um conhecimento científico que também está em contante mudança.

Gráfico 11: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de História.



Finalmente é chegada a altura de refletir sobre as ideias analisadas relativamente à 6ª e última questão, a qual tinha como objetivo compreender as ideias dos alunos quanto ao conceito de “Património”. As ideias apresentadas dividem-se em 4 categorias, são elas: aproximada, aproximada restrita, alternativa e incoerente. A análise permitiu constatar uma certa evolução das ideias após o estudo em sala de aula e da visita de estudo, uma vez que surgem 8 ideias aproximadas, inexistentes no período de recolha das ideias prévias. Por outro lado, cerca de 8 alunos (menos 3 comparativamente aos 11 do período da recolha prévia) continuam a associar uma definição alternativa ao conceito de património, longe por isso do conceito histórico trabalhado em sala de aula e visita de estudo. Vejamos melhor a análise a estas ideias através da tabela 20.

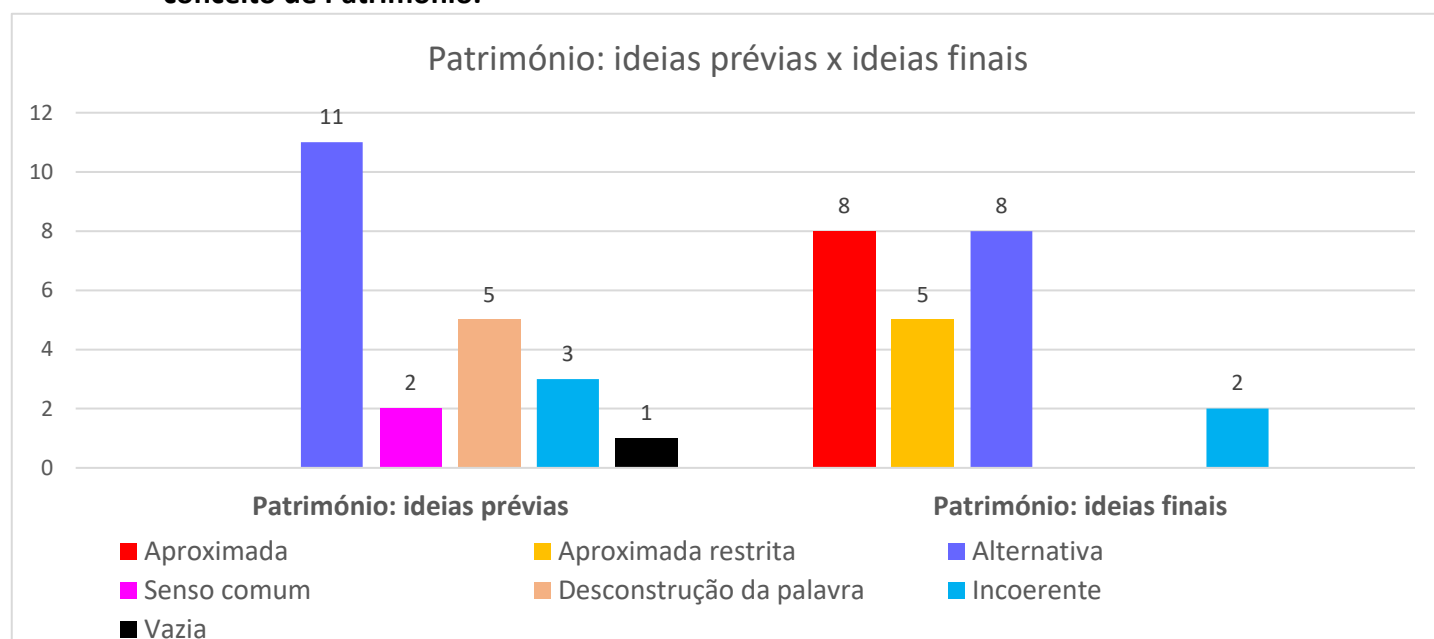
Tabela 20: Caracterização e distribuição das ideias finais dos alunos acerca do conceito de Património.

Conceito: O que é Património?	
Categoria	Exemplo
Aproximada Os alunos revelam ideias aproximadas sobre o conceito histórico de património. 8 alunos em 23 = 8/23	“O património é algo que nos é deixado, como edifícios, festas, gastronomia etc.” aluno 3
Aproximada restrita Os alunos apresentam ideias aproximadas a uma certa noção histórica, no entanto tendem a confinar o conceito a determinadas características. 5 alunos em 23 = 5/23	“É tudo que nos pertence, património nacional é algo que pertence ao país e etc.” aluno 6

<p>Alternativa</p> <p>Os alunos apresentam um conceito alternativo relativamente ao pretendido conceito histórico. Deste modo, património é associado à posse de bens pessoais conquistados ou herdados.</p> <p>8 alunos em 23 = 8/23</p>	<p>“Património é algo que nos é deixado a partir de nossos avós, pais.”</p> <p>aluno 14</p>
<p>Incoerente</p> <p>Os alunos demonstram uma confusão de ideias relativamente ao conceito histórico de património não conseguindo articular os conhecimentos adquiridos.</p> <p>2 alunos em 23 = 2/23</p>	<p>“O património tem a ver com riquezas.”</p> <p>aluno 9</p>

Através da análise do gráfico 12 fazemos um paralelo entre os resultados das ideias prévias e das ideias finais do conceito de Património que facilita a leitura das conclusões que daqui podemos retirar. Considerando em paralelo as ideias prévias relativas ao conceito de Património temos o surgimento de ideias aproximadas em 8 das respostas dos 23 alunos a que se somaram mais 5 ideias aproximadas restritas. Ou seja, a maioria dos alunos apresentam ideias acerca de património já aproximadas ao conceito histórico. A ideia alternativa que tinha surgido em mais respostas no momento da recolha das ideias prévias, cerca de 11 diminui para 8 respostas nas ideias finais. Também as ideias incoerentes diminuíram em 2 respostas, enquanto que as ideias de senso comum, desconstrução da palavra e vazia desapareceram nas ideias finais.

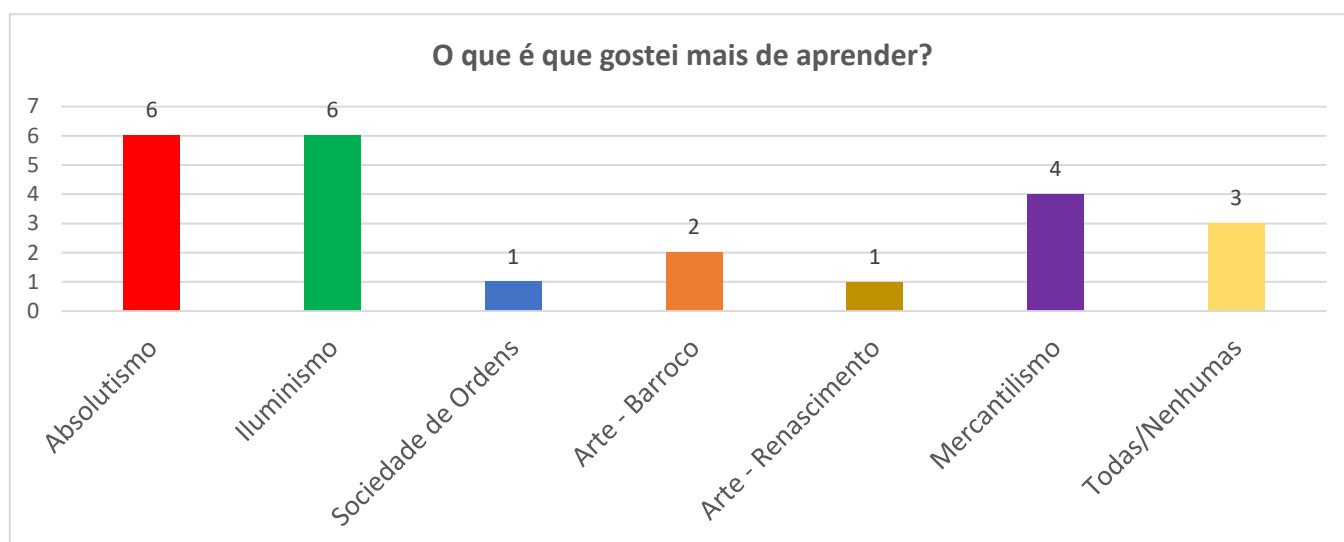
Gráfico 12: Distribuição das ideias prévias e ideias finais dos alunos relativamente ao conceito de Património.



Análise da ficha de metacognição

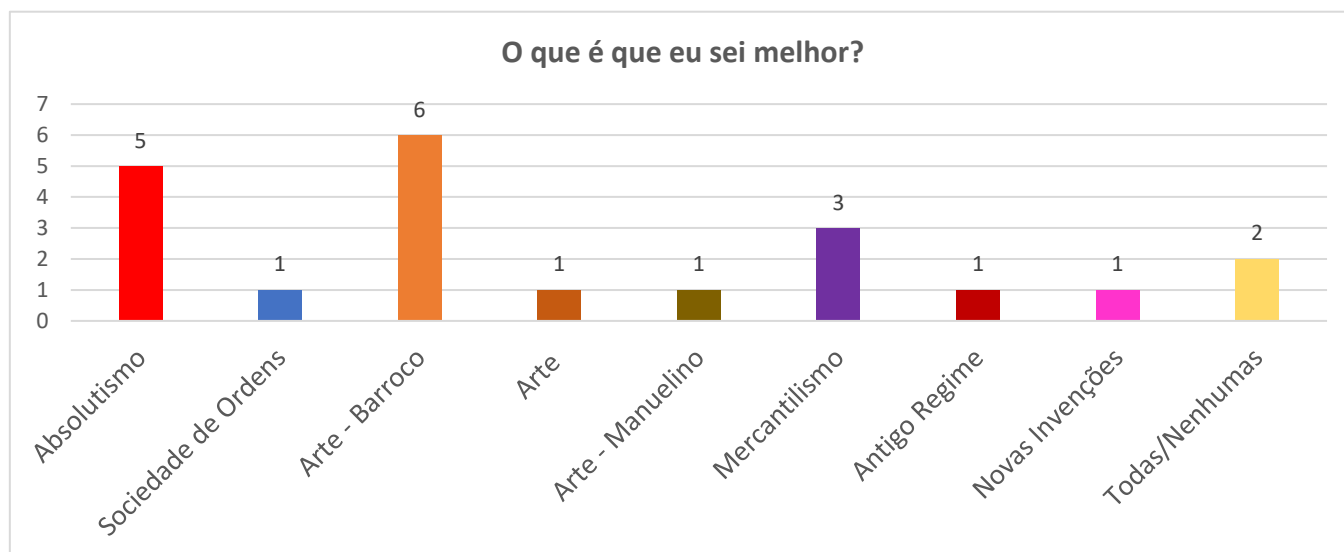
A análise das respostas dos alunos à ficha de metacognição permitiu retirar várias conclusões acerca do processo de aprendizagem ao longo da intervenção pedagógica supervisionada. Vejamos com atenção as respostas dos alunos a cada questão. Assim, através do gráfico 13 observamos que 6 dos 23 alunos apontaram os temas do “Absolutismo” e do “Iluminismo” como resposta à questão: “O que gostei mais de aprender?”. Foram ainda indicados por 7 alunos subtemas dentro do “Absolutismo”, como é o caso da “Sociedade de Ordens” por 1 aluno, a “Arte barroca” por 2 alunos e o “Mercantilismo” por 4 alunos. Foram ainda selecionados o tema da “Arte-Renascimento” por 1 aluno, e todos ou nenhuns por 3 alunos.

Gráfico 13: Distribuição dos temas que os alunos gostaram mais de aprender.



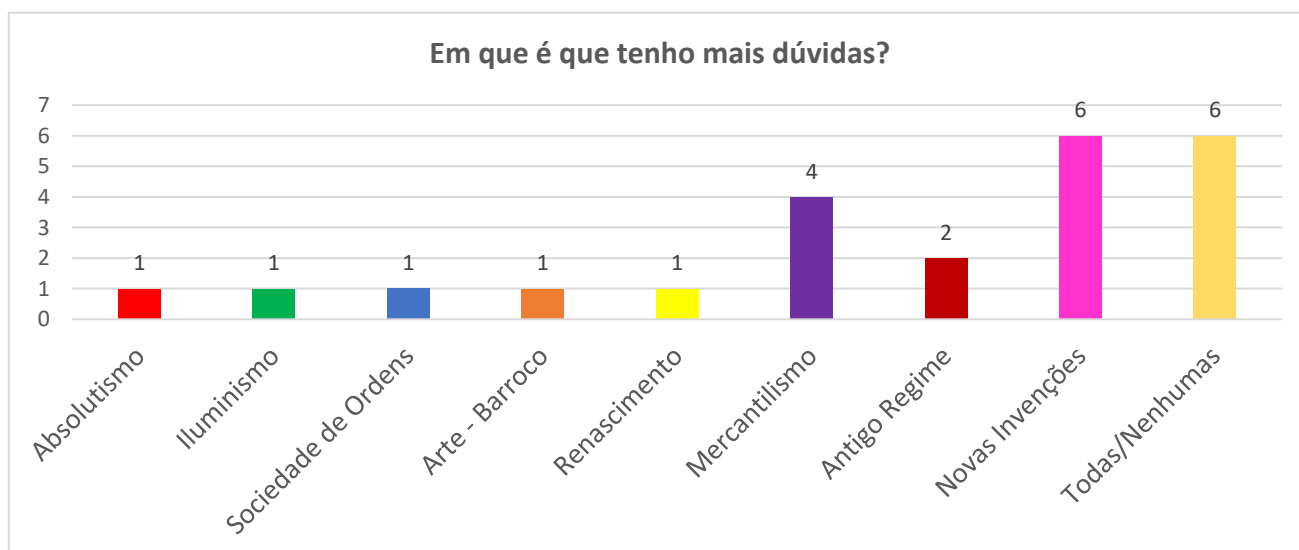
Na questão “O que sei melhor?” o tema selecionado mais vezes foi a “Arte-Barroco” por 6 dos 23 alunos. O segundo tema mais escolhido pelos alunos foi o “Absolutismo”. Este facto vai ao encontro às ideias expressas na resposta anterior na medida em que o gosto dos alunos está diretamente relacionado com o que os alunos referem ter aprendido melhor. Excetuando o “Mercantilismo” selecionado por 3 alunos e “Todas/Nenhumas” selecionado por 2 alunos, os restantes temas foram escolhidos apenas uma vez pelos alunos, veja-se com atenção o gráfico 14.

Gráfico 14: Distribuição dos temas que os alunos sabem melhor



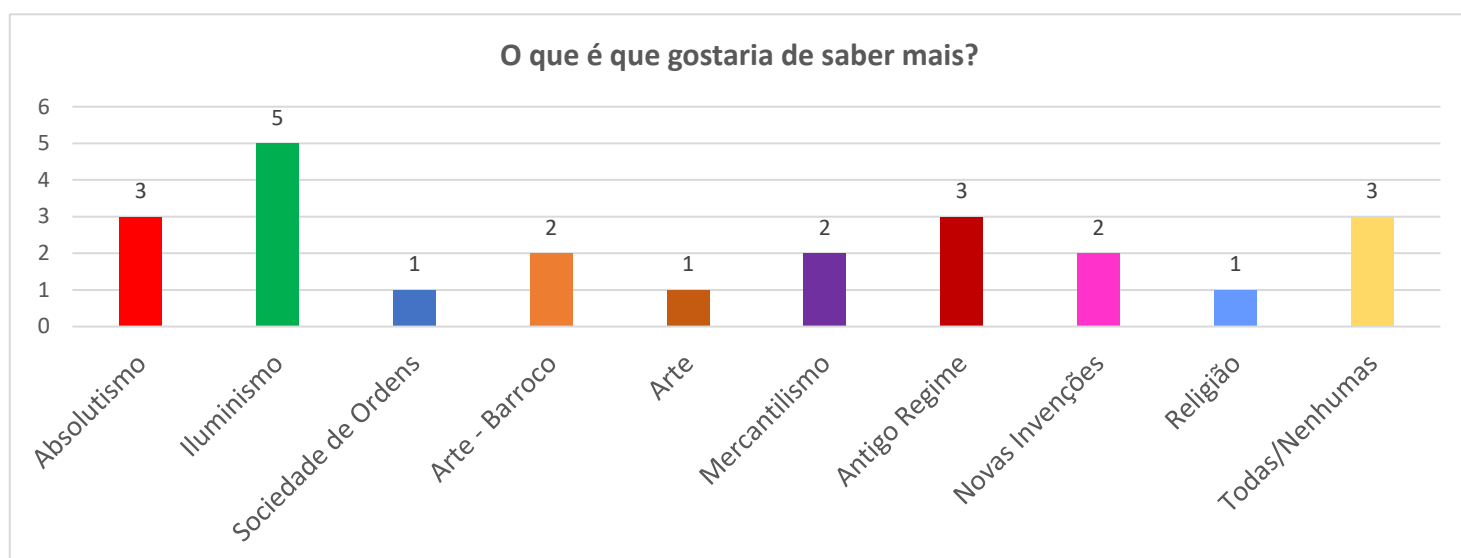
Na resposta à questão “em que tenho mais dúvidas?”, 12 dos 23 alunos responderam respetivamente, “Todas/Nenhumas” (6/23) e ainda as “Novas Invenções” (6/23). Seguiu-se o “Mercantilismo” selecionado por 4 alunos, o “Antigo Regime” por 2 alunos e outros temas selecionados por apenas 1 aluno cada, retratado no gráfico que se segue.

Gráfico 15: Distribuição dos temas que os alunos tinham mais dúvidas.



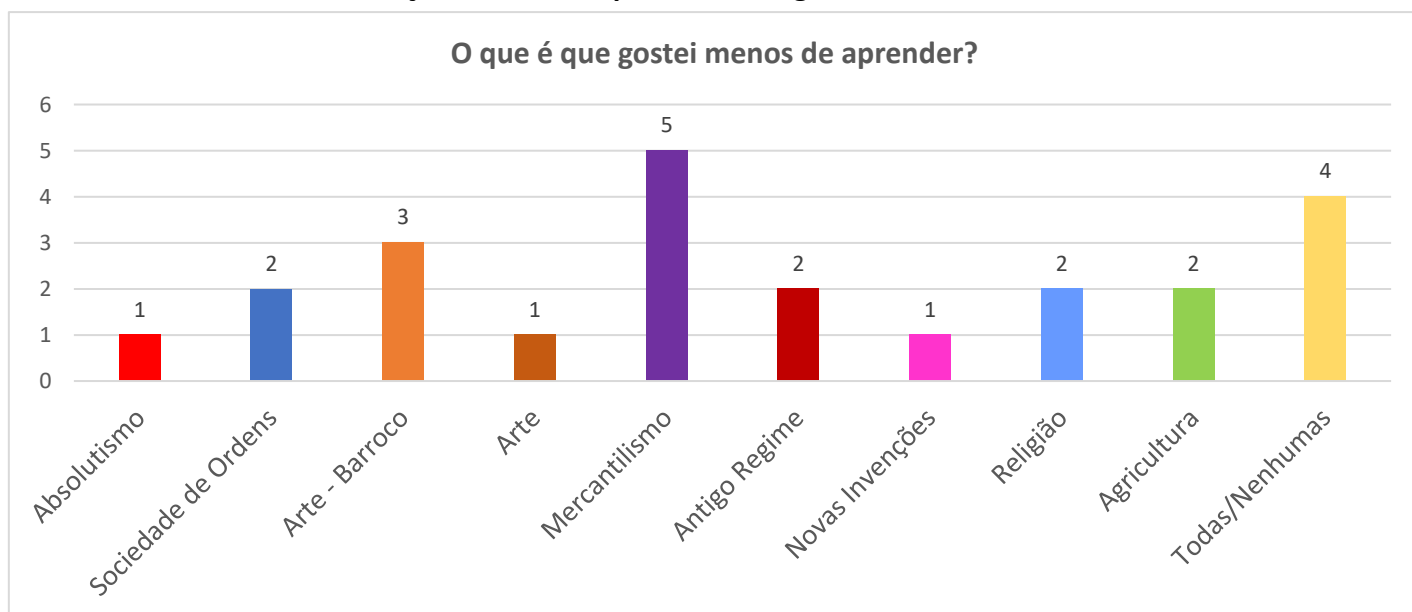
A quarta questão da ficha de metacognição sondava os alunos quanto aos temas que estes “gostariam de saber mais”, o que resultou de uma grande variedade de opções. No entanto, nas respostas dos alunos destacou-se o tema do “Iluminismo” selecionado por 5 dos 23 alunos, seguido do “Absolutismo”, do “Antigo Regime” e de “Todas/Nenhumas” escolhido cada um por 3 alunos. O gráfico 16 demonstra de forma clara as restantes escolhas dos alunos.

Gráfico 16: Distribuição dos temas que os alunos gostariam de saber mais.



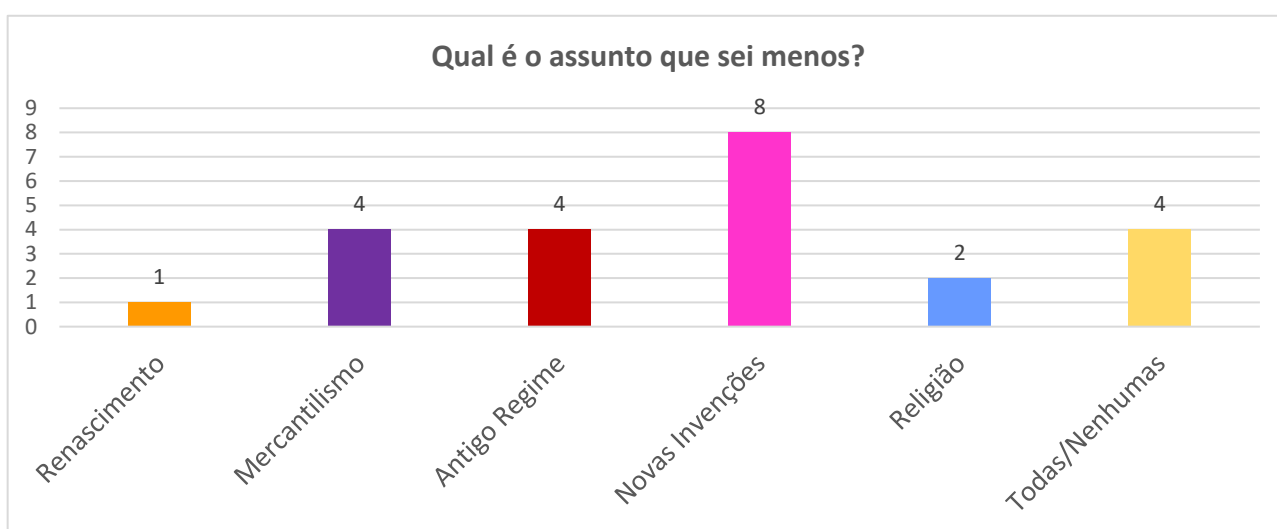
Questionados quanto ao tema que “gostaram menos de aprender?”, os alunos apresentaram nas suas respostas um leque alargado de temas, tendo sido o “Mercantilismo” aquele que reuniu mais escolhas, cerca de 5 em 23 alunos. Em segundo lugar surgiram as respostas de “Todas/Nenhuma” escolhida por 4 dos 23 alunos, e em terceiro lugar a “Arte- Barroco” selecionada por 3 alunos, tendo os restantes temas sido selecionados variavelmente por 2 ou 1 aluno cada. Veja-se o gráfico 17.

Gráfico 17: Distribuição dos temas que os alunos gostaram menos de saber



Perante a questão “Qual é o assunto que sei menos?” o tema mais escolhido foi o das “Novas Invenções” tendo sido esta a resposta de 8 dos 23 alunos. Seguiram-se o “Mercantilismo”, o “Antigo Regime” e “Todas/Nenhumas” com 4 respostas cada, tal como o gráfico 18 demonstra. O tema da “Religião” aparece em 2 respostas e o Renascimento em 1 resposta. É interessante analisar que o tema da “Arte- Barroco” não foi escolhido nenhuma vez, o que vai ao encontro da questão acima analisada referente ao que os alunos sabiam melhor, onde 6 dos 23 alunos tinham indicado este tema.

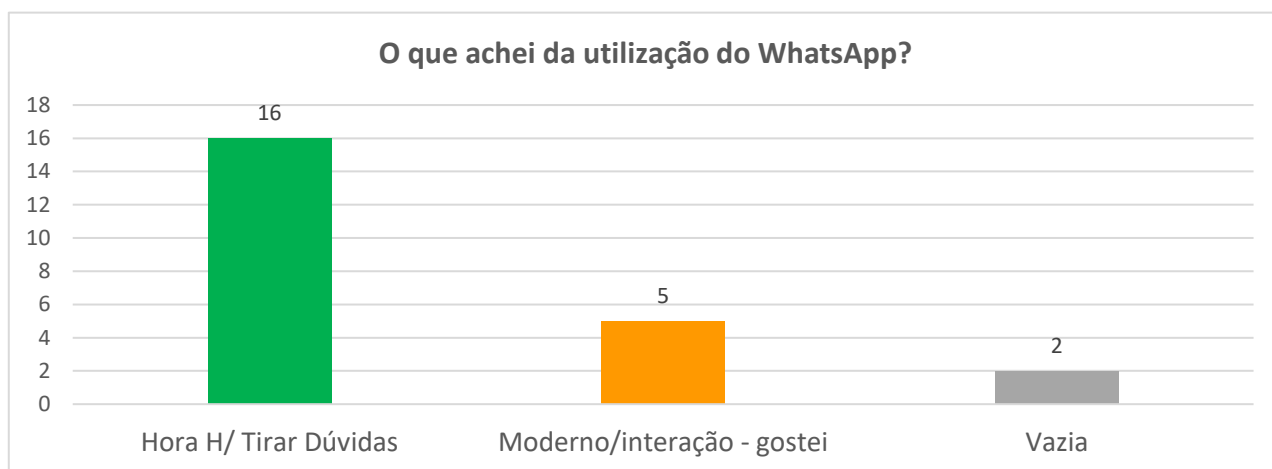
Gráfico 18: Distribuição dos temas que os alunos sabem menos.



Ainda na ficha de metacognição foram levantadas mais duas questões que pretendiam perceber a opinião dos alunos quanto à utilização do WhatsApp como instrumento de trabalho no contexto escolar e ainda quais as sugestões que os alunos dariam ao professor para este pôr em prática com os futuros alunos. O gráfico 19 mostra que a grande maioria dos alunos, cerca de 16 em 23 alunos considerou nas suas respostas a utilização da aplicação WhatsApp benéfica, nomeadamente como recurso para tirar dúvidas e rever a matéria através do jogo “Hora H” inventado pelo professor. Este jogo consistia em pontualmente serem feitas várias questões sobre os temas analisados em sala de aula, assim como na preparação para os momentos de avaliação. As respostas mais completas eram seleccionadas e os alunos iam ganhando pontos. O vencedor no final do ano foi recompensado com um bilhete para um Parque Aquático.

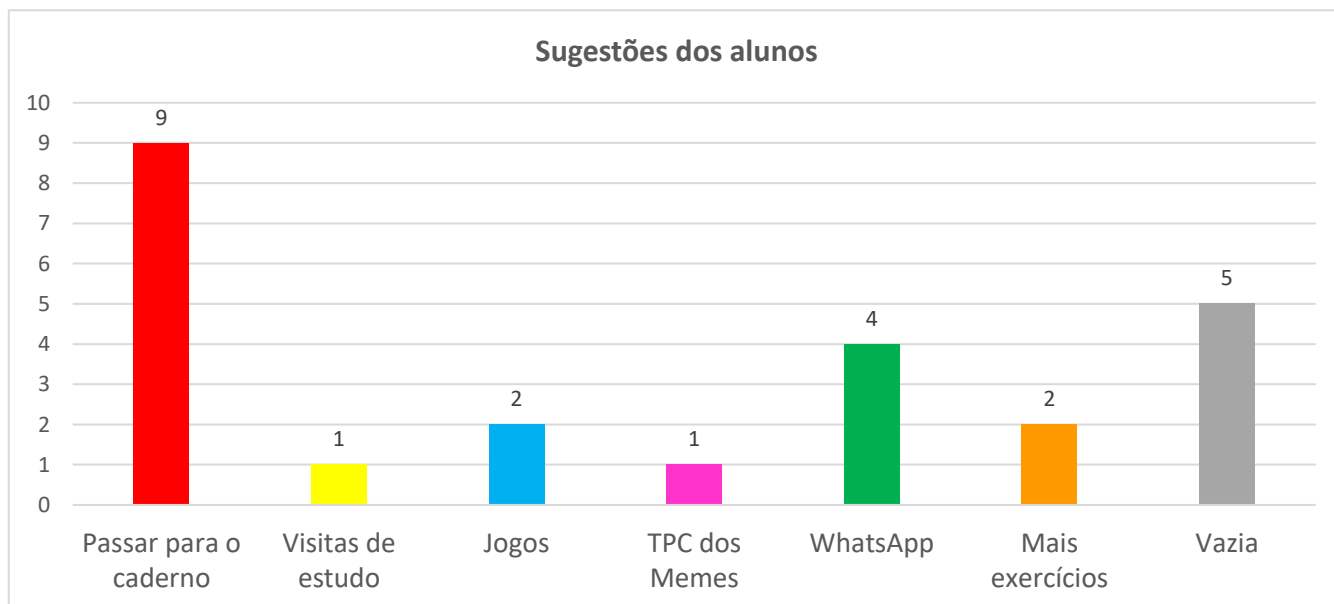
O gráfico 19 mostra ainda que 5 dos 23 alunos gostaram da utilização desta aplicação por ser uma forma moderna de interação com o professor e com os temas lecionados.

Gráfico 19: Distribuição da opinião dos alunos quanto à utilização do WhatsApp.



Nas sugestões dos alunos para o professor aplicar no futuro aquilo que foi mais referido, 9 respostas dos 23 alunos, foi o facto de acharem que deveriam “passar mais coisas para os seus cadernos”. Esta opinião é um pouco contraditória uma vez que nas aulas, os alunos manifestavam desagrado sempre que tinham de escrever.

Gráfico 20: Distribuição das sugestões dos alunos ao professor.



Considerações finais

É chegado o momento de fazer uma reflexão acerca do estudo aqui apresentado e intitulado “O património histórico como evidência”. Este estudo foi desenvolvido durante o estágio profissional, nomeadamente no âmbito da prática pedagógica supervisionada, entre os meses de janeiro e junho de 2019. A questão orientadora sob a qual se concretizou foi: ***Como é que os alunos compreendem o património como evidência histórica?*** Para dar resposta a esta questão foram formuladas outras questões, as quais apresentamos no início deste estudo e que agora vamos responder.

Deste modo, à questão “Com que tipo(s) ideia(s) os alunos se encontram a operar no início deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada relativamente aos conceitos substantivos já referidos e ao conceito de evidência patrimonial?” baseamos a nossa resposta na análise das ideias prévias recolhidas no início deste estudo. A análise das ideias prévias dos alunos acerca dos conceitos substantivos Antigo Regime, Monarquia Absoluta e Sociedade de Ordens, permite-nos dizer que a maioria dos alunos apresentou ideias que foram consideradas como incoerentes e tautológicas, a que se seguiu a predominância de ideias de senso comum. Referentemente ao conceito de evidência patrimonial, este apresentava-se muito pouco desenvolvido, uma vez que os alunos não demonstraram ter prática em olhar o património como evidência. Os alunos viam o património como algo que era pertença de alguém e é herdado quando morre algum familiar. Esta ideia é apresentada por 11 dos 22 alunos, surgindo desta forma um conceito alternativo em vez do conceito histórico. Surgem ainda em alguns alunos a ideia de associar o património a monumentos-edifícios.

Perante a questão “Como é que os alunos utilizam as fontes históricas para a construção de evidência e do seu conhecimento histórico?”, os resultados obtidos indiciam que, na generalidade, os alunos usam as fontes históricas apenas como elemento de autoridade que atesta o que é dito sobre determinado assunto. Desta forma, não se observou por parte dos alunos um comportamento ativo em colocar questões às fontes com a sua “assinatura”. Os alunos demonstram com esta atitude não estarem habituados em participarem de forma ativa na construção da História através de uma análise profunda das fontes. A análise das fontes, normalmente fica pelo ano de produção, quem a produziu – contexto de produção, e que informação transmite. A

construção do conhecimento histórico não partia da evidência das fontes, uma vez que estas surgem numa fase final da aprendizagem apenas para reforçar e ilustrar os conteúdos abordados. Nesta perspetiva, os conhecimentos provinham essencialmente das orientações que o professor dá quando aborda as temáticas. Os alunos demonstraram estar sempre à espera de receber o conhecimento histórico da “autoridade” do saber representada pelo professor, e não através do seu trabalho de confronto e análise de fontes.

Relativamente à questão “De que forma os alunos monitorizam a sua aprendizagem ao longo do período de intervenção pedagógica?”, podemos afirmar que, de uma forma geral, os alunos mostraram-se interessados e colaborantes. A turma apresentava um comportamento bastante bom, pontuado por perturbações da parte de alguns alunos. A apresentação de exercícios, fichas de trabalho ou trabalhos de casa, de forma a desafiar os alunos ao longo do período de intervenção era, na generalidade, vista com “má cara” devido ao trabalho que iria dar. Após contestarem, os alunos acabaram por demonstrar empenho na concretização das tarefas. Da análise dessas tarefas foi possível obter resultados interessantes, onde podemos comprovar as capacidades dos alunos em explorarem as fontes e construírem respostas originais e certamente significativas para o seu conhecimento. Ao longo deste tempo foi também visível, da parte de alguns alunos, uma tentativa em copiar ou esperar a resolução dos exercícios pelos colegas para concretizar as suas tarefas. Isto explica-se pela falta de treino na realização de tarefas desafiadoras, o que pode levar os alunos a procurar a solução mais fácil. Através da análise da ficha de metacognição, os alunos selecionam a “Arte barroca” como assunto sobre o qual têm maior conhecimento, cerca de 6 em 23 alunos. Questionados sobre o assunto que têm menor conhecimento é de destacar que a “Arte barroca” não surgiu nas suas respostas. Por outro lado, o Mercantilismo é o assunto que os alunos gostaram menos de aprender, cerca de 5 em 23 alunos.

A resposta à questão “Como é que as ideias dos alunos relativamente aos conteúdos substantivos se desenvolveram?” consideramos que os alunos foram assimilando os novos conhecimentos ao longo do período de intervenção pedagógica. Prova disso é a existência de ideias aproximadas em apenas 3 conceitos no início do estudo e o alargamento das ideias aproximadas a 5 dos 6 conceitos em análise. Observamos ainda o surgimento de ideias que foram consideradas na categoria

Histórica - conceito científico, relativamente ao “Antigo Regime”, e ainda a ideia de noção histórica com 1 ou mais características pela grande maioria dos alunos, cerca de 18 em 23 alunos. Um facto interessante com que nos deparamos é o conceito de “fontes históricas” - no final deste estudo ter sido assumido pela grande maioria da turma, cerca de 18 em 23 alunos, a ideia de espelho do passado, mas já consideram fontes com diversos suportes, e não apenas a referência a fontes escritas. Os alunos parecem pensar que quando “olhamos” para as fontes conseguimos ver o passado, ou seja, estes alunos ainda não compreenderam que para que as fontes “façam” temos de as questionar. Esta conclusão vai ao encontro das investigações de Ashby (2003) que defende o seguinte:

“Para muitos alunos, não é fácil fazer distinções entre o passado e a História. Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência também não é, para eles, uma questão de fácil compreensão. Muitos alunos tratam as fontes que usam na aula como se oferecessem acesso direto ao passado e pudessem falar por elas mesmas.” (p.42).

Deste modo, o olhar dos alunos sobre as fontes históricas, como espelhos do passado, pode-se explicar pelo tipo de tarefas com que são desafiados na sala de aula – as fontes servem, na maioria das vezes, para ilustrar o conhecimento que já foi transmitido pelo professor ou para “dar” informação substantiva explícita. A partir destas informações substantivas explícitas afirmam ou negam determinado acontecimento. Parece não existirem ideias em linha com a necessidade de ver para lá do explícito, isto é, fazer inferências. A propósito desta ideia de as fontes serem vistas como informação Ashby (2003) defende o seguinte:

“Outros alunos, que trabalham num nível de informação, são capazes de reconhecer que as fontes estão ligadas ao passado e provêm a base para o que é dito acerca do passado, mas estas fontes são vistas como fornecendo informação transparente que ou é correta, ou incorreta.” (p.44).

O estudo de Pinto (2011) realizado em Guimarães também foi confrontado com esta ideia de que as fontes patrimoniais são uma imagem direta do passado, fornecendo-os informações da ação humana ao longo dos tempos, vejamos uma das suas conclusões:

“No que concerne ao “uso da evidência”, bastantes alunos do 7º ano (53,3%), mas também do 10º ano (41,4%), entenderam as fontes (escritas e patrimoniais) como provedoras diretas de informação, indiciando a ideia de que a fonte permite conhecer o passado tal como aconteceu.” (Pinto, 2011, p. 354).

À questão “Como é que os alunos, no final da intervenção pedagógica, encaram o património como evidência histórica?”, denotou-se uma evolução conceptual dos

alunos se atendermos às ideias apresentadas aquando da recolha de ideias prévias. Cerca de 13 dos 23 alunos apresentam ideias aproximadas ou aproximadas restritas relativamente ao conceito de património, sendo que as ideias prévias não revelavam nenhuma ideia aproximada ou de noção histórica. A principal evidência que os alunos destacam quer na ficha de trabalho (Tarefa 1) quer na visita (Roteiro- “Um olhar sob o património”) prende-se com a riqueza que as fontes apresentam. Segundo o pensamento dos alunos quanto mais riqueza, mais valor tem a fonte patrimonial, e assim esta fonte deve ser considerada. A perspetiva dos alunos privilegiou o património material, como as construções, em detrimento do imaterial como a música, a gastronomia ou a moda entre outros. Segundo Pinto (2011) para alguns alunos “(...) as atividades quotidianas não são consideradas como tendo significado histórico; valorizam objetos que consideram mais preciosos, pela sua antiguidade, raridade, inacessibilidade.” (p. 362). Ora este pensamento, prende-se com o facto de os alunos, por vezes, tal como, aconteceu neste estudo não basearem as suas conceções de relevância patrimonial na evidência que essas fontes “menores” podem trazer para o conhecimento histórico. O excerto que apresento a seguir é um exemplo do tipo das ideias presentes em cerca de 13 respostas dos 23 alunos: “(...) Doc. 4- pois não representa a riqueza do reino, é apenas exagerado. Doc. 7- pois uma música não tem tanto impacto, forte impressão como uma construção ou pintura.”. A observação da maioria dos alunos das fontes patrimoniais coloca valor no património se este apresentar riqueza ou monumentalidade. Estes dados estão em linha com o estudo de Pinto (2011), em que refere que alguns alunos “(...) valorizam as fontes patrimoniais no passado e presente pelo seu simbolismo ou monumentalidade.” (p.360). Por outro lado, a experiência quotidiana dos alunos, ou seja, os seus gostos, também surgem como os “medidores” de relevância patrimonial. Veja-se, o exemplo de justificação de um aluno referente ao porquê da exclusão de relevância de determinadas fontes: “Acho o doc. 7 menos importante porque não oiço música dessa época só outras músicas dos tempos de agora. O doc. 4 menos importante porque acho que os penteados daquele tempo não davam jeito para andar na rua.”

Os alunos enveredam pelo caminho dos juízos de valor sem ter em atenção que o contexto de produção de determinada fonte foi relevante para os seus autores, sendo os seus gostos pessoais as balizas da análise da relevância. Ahsby (2003), nas suas

investigações com alunos em Inglaterra, verificou nas suas respostas esta mesma conclusão:

“(..) A partir das respostas, tornou-se claro que não havia qualquer indicação da parte de alguns alunos de que tivessem feito qualquer uso, ou tivessem dado alguma importância às fontes na tomada das suas decisões. Especialmente para os mais jovens, as histórias foram escolhidas pelas suas qualidades particulares. ‘A história era acerca de quê’ foi uma das determinantes de algumas tomadas de decisão. “Eu gosto de histórias acerca do rei Artur”” (p. 46).

Deste modo, o passado é visto segundo uma ideia de presentismo, ou seja, os alunos encaram as fontes patrimoniais avaliando a utilidade para o seu quotidiano, caso essa utilidade não se verifique, aos seus olhos, essa fonte perde a sua relevância. Ora, se determinada fonte ou objeto não servir no presente na vida daqueles que o analisam, essas fontes e objetos são considerados despropositados quer no presente quer no passado. Os alunos não demonstram compreender a sua importância na vida do ser humano no passado pois não se conseguem separar das suas vivências e necessidades. O estudo de Pinto (2011) reforça bem estas ideias, ora vejamos:

“Estes alunos revelaram dificuldade em encontrar um passado funcional no presente, dado que alguns objetos e estruturas já não podem ser utilizados no presente, não os entendendo como vestígios do passado e ainda menos como evidência para investigar o passado; avaliaram o seu valor em função de critérios tecnológicos do presente.”

Desta forma, entende-se das expressões dos alunos como: “Excluí o doc. 4 e 5 porque são feios.”, “(...) o penteado é muito piroso.”, “(...) os penteados, o que não considero importante.”, “(...) Acho o doc. 7 menos importante porque não oiço música dessa época só outras músicas dos tempos de agora (...)” como sendo reveladores de uma ideia de passado deficitário. Por isso, se os alunos se identificarem com as fontes patrimoniais do passado, vão acabar por estar mais recetivos em fazer sobre elas uma análise profunda, “Quando os alunos se identificavam com as pessoas do passado, as situações parecem ter significado para eles” (Pinto, 2011, p. 360).

Refletindo agora, sobre a minha prestação enquanto professor estagiário, posso concluir que durante este processo houve um grande crescimento, quer ao nível de aprendizagens realizadas, quer ao nível pessoal. A formação na Universidade mostrou-me outros caminhos a enveredar para além dos métodos tradicionais de ensino que

foram usados connosco, enquanto alunos. O estágio permitiu-me perceber que, enquanto professor, não posso ser aquilo que não gostei de ver por parte de alguns professores para mim durante o meu percurso escolar. Nem tudo foi fácil durante este processo, foram várias as dificuldades sentidas, desde a construção dos planos de aula, à criação de tarefas desafiantes para os alunos, assim como o controlo do tempo disponível para a concretização das atividades. No entanto, com a prática, estes aspetos foram sendo ultrapassados, conseguindo atingir uma maior autonomia na realização dos planos, tarefas e na gestão do tempo de aula, e assim concretizar o plano que nos tínhamos proposto. Outra dificuldade sentida ao longo deste processo, foi o controlo do comportamento e da concentração (foco na aula) de alguns alunos. Também a limitação à concretização de mais atividades desafiantes para os alunos por motivos de redução de carga letiva a que foi sujeita a disciplina mostrou-se constrangedora no desenvolvimento deste projeto. Gostaria aliás de poder ter tido uma maior liberdade de trabalho com os alunos visto que estávamos restringidos ao que a professora cooperante autorizasse.

Na concretização da visita “Um olhar sob o Património de Braga” deparamo-nos, também, com alguns inconvenientes que podem ter influenciado os dados recolhidos. Deste modo, o facto de ter mantido a constituição dos grupos feita pela professora cooperante, no início do ano letivo, creio que prejudicaram a concretização desta atividade. Os alunos mais empenhados e trabalhadores ficaram juntos nos mesmos grupos, a par dos alunos menos empenhados e predispostos para a realização da atividade. As leituras das atividades realizadas nos guiões da visita confirmam esta ideia, uma vez que nos deparamos com respostas mais elaboradas em certos grupos, a par de respostas simplistas e pouco pensadas noutros. Esta atividade teve ainda o constrangimento de ser realizada aquando do evento “Braga Romana” no centro histórico bracarense, o que proporcionou a distração de alguns alunos que se focaram nas atividades lúdicas romanas ao invés de estarem compenetrados na realização da atividade proposta.

Os dados analisados no início deste estudo referem-se a 22 alunos, porém a partir de março este número sobe para 23 com a entrada de um novo aluno estrangeiro. A Tarefa 1 foi realizada em maio, no entanto, por motivo de doença apenas realizaram esta tarefa 22 alunos, tendo nas restantes atividades participado todos os 23 alunos.

Por fim, uma das principais dificuldades encontradas durante o período de estágio foi o saber lidar com um aluno com PHDA (Perturbação de Hiperatividade/Défice de Atenção), visto que para o poder ajudar necessitava de um acompanhamento mais particular (desafiante num universo de 23 alunos) e de melhor formação particular.

A realização deste estudo mostrou-se bastante relevante, no entanto, é preciso ter em conta que o meio escolar é um pouco imprevisível, e por vezes temos de “fugir” um pouco ao que temos planeado. Encontrando novas soluções e ultrapassando os obstáculos permitir-nos-á crescer e tornarmo-nos profissionais cada vez melhores e mais rigorosos. O rigor que se espera do professor é de nunca deixar de olhar para o objetivo da sua missão. Essa missão é que o aluno aprenda, deste modo, o professor não pode desempenhar o seu papel da forma que acha melhor, mas através do que a análise das necessidades dos alunos demonstra ser o melhor. O aluno terá de estar sempre no centro das preocupações do professor, deste modo as tarefas que promovam a aprendizagem têm de se adaptar ao público a quem são destinadas. É inevitável ter de escutar e conhecer a forma como os alunos percecionam o mundo, ou então as ideias que estão claras na nossa mente poderão igualmente estar claras nas mentes dos alunos, no entanto com significados completamente diferentes.

Falando em futuro, enquanto professor não me poderei separar do caminho da investigação educacional, uma vez que é através dessa mesma investigação que posso melhorar a minha prática docente. Considero que o período de estágio, assim como a aplicação do estudo, são momentos fulcrais e marcantes na nossa formação enquanto professores. A principal lição que retiro é que temos inevitavelmente de arriscar, esforçando-nos por ser para os nossos alunos verdadeiros professores do século XXI. Importa por isso não esquecer que os espíritos criativos e inovadores foram aqueles que decidiram ser diferentes e arriscar. Se correr mal, muitas oportunidades virão para voltar a tentar e conseguir!

Bibliografia

- Ashby, R. (2003). O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In I. Barca (Ed.) *Educação histórica e museus – II Actas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica*, (pp.37-57) Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.
- Ashby, R. (2006). *Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares*. Acesso a 26 de novembro, 2018, através <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe/nspea09.pdf>
- Almeida, E. e Solé, G. (2015). O património histórico como estratégia pedagógica para a construção do conhecimento histórico. In G. Solé (org). *Educação Patrimonial: Contributos Para A Construção de uma Consciência Patrimonial*, (pp. 231-259). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, E. e Solé, G. (2016). A construção do conhecimento histórico sobre o Manuelino a partir de fontes patrimoniais da cidade de Braga: um estudo com alunos do 5.º ano de escolaridade. In I. Barca e L. A. Alves. *Educação Histórica: Perspetivas de investigação nacional e internacional – Atas das XV Jornadas Internacionais em Educação Histórica*, (pp. 138-155). Porto: Universidade do Porto, CITCEM.
- Araújo, M. (2010). *As manifestações de rua das misericórdias portuguesas em contexto barroco*, Vol. 62 N.º 125, (pp. 93-113). Hispania Sacra.
- Alves, N. (2003). Pintura, talha e escultura (séculos XVII e XVIII) no norte de Portugal. In *Revista da Faculdade de Letras: Ciências e Técnicas do Património*, vol. 2, FLUP: Porto.735-756.
- Barca, I. (2003). *Educação Histórica e Museus - II Actas das Jornadas Internacionais em Educação Histórica*. Universidade do Minho: CIED.

- Barca, I. (2004). *Aula Oficina: do Projeto à Avaliação*. In I. Barca e M. Gago (org). *Para uma educação de qualidade: Atas das Quartas Jornadas de Educação Histórica*, (pp. 131- 144). Universidade do Minho: CIED.
- Barca, I. (2015). Educação patrimonial e consciência intercultural. In G. Solé (org). *Educação Patrimonial: Contributos Para A Construção de uma Consciência Patrimonial*, (pp. 64-66). Universidade do Minho: CIED.
- Bessa, P. (2007). *Pintura Mural do fim da Idade Média e início da Idade Moderna no norte de Portugal*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Bessa, P. (2013). *O «PAÇO»: Os Paços Arcebispaís de Braga desde o período tardo-medieval e até finais do século XVI*. Universidade do Minho: CECS.
- Castro, M. (2001). *A Irmandade da Santa Casa da Misericórdia de Braga- obras nas igrejas da Misericórdia e no Hospital e em outros espaços. Devoções*. Santa Casa Da Misericórdia De Braga. Braga
- Collingwood, R. (1978). *A ideia da História*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ferreira, R. (2013). *As Festas de São João em Braga: Raízes, História e Potencial Turístico*. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Minho, ICS.
- Gago, M. (2007). *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho: IEP.

- Gil, T. (2015). La educación y la construcción de identidades. In G. Solé (org). *Educação Patrimonial: Contributos Para A Construção de uma Consciência Patrimonial*, (pp. 61- 64). Universidad de Barcelona: DDCS
- Lee, P. (2011). Historical Literacy and a Transformative History. In L. Perikleous e D. Shemilt. *The Future of the Past*. Chipre, 129-167.
- Maia, C., Ribeiro, C. P. e Afonso, I. (2014). *Novo Viva a História/ História 8º ano*. Porto: Porto Editora.
- Molina, N. (2015). La educación patrimonial como herramienta de “rebeldia ciudadana”. In G. Solé (org). *Educação Patrimonial: Contributos Para A Construção de uma Consciência Patrimonial*, (pp. 37-52). Universidade do Minho: CIED.
- Novais, C. (2016). A festa da Quaresma na Santa Casa da Misericórdia de Braga (1700-1750): devoção e grandeza. In M. Araújo. (coord.). *A intemporalidade da Misericórdia As Santas Casas portuguesas: espaços e tempos*, (169-185). Braga.
- Pinto, M. (2011). *Educação Histórica e Patrimonial: conceções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.
- Serrão, V. (2003). *História da Arte em Portugal- O Barroco*. Lisboa: Editorial Presença.

Simão, A. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho., IEP

Smith, R. C. (1973). *André Soares- arquitecto do Minho*. Livros Horizonte. Editora Minerva.

Sousa, G. (2009). Opulência, riqueza e poder: aspectos da joalheria da nobreza da corte portuguesa de Setecentos. In Rivas. C. Jesús. (coord.). *Estudios de Platería*, (pp. 765-776). Murcia: Universidade de Murcia.

Anexos

Anexo 1

Unidades 6 – O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII		
6.1. O Antigo Regime: regra e exceção		
Aulas	Conteúdos	Estratégias /Materiais
16ª Aula	O Antigo Regime: Absolutismo Régio, Instrumentos do poder absoluto (Luís XIV, o rei Sol de França e D. João V de Portugal)	
17ª Aula	O Antigo Regime: Sociedade de ordens	
18ª Aula	A economia no Antigo Regime: A importância da burguesia mercantil e financeira. Colbert e o Mercantilismo em França.	
19ª Aula	A economia portuguesa no século XVII e XVIII: O comércio triangular. A crise comercial.	
20ª Aula	O mercantilismo em Portugal: Fomentar as manufaturas e leis pragmáticas (Conde da Ericeira e D. Pedro II) O abandono do mercantilismo em Portugal	
21ª Aula	O progresso científico ocorrido nos séculos XVII e XVIII	
22ª Aula	Arte e cultura no Antigo Regime na Europa e em Portugal: Arquitetura, Pintura e Escultura	Atividade de intervenção Ficha de trabalho (Tarefa 1)
23ª Aula Visita de estudo 180 minutos	O Barroco em Braga: Arquitetura, Escultura e Pintura	Atividade de intervenção Visita de estudo (Tarefa 2)

Anexo 2



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches

Universidade do Minho – Mestrado em Ensino de História no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Professor estagiário: Júlio Vieira | | Professora supervisora: Doutora Marília Gago



Disciplina: História Data: 16/5/2019		Ano/Turma: 8.º 7		Domínio 6– O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII 6.1 O Antigo Regime europeu: regra e exceção	
Sumário:				Aula n.º 22	Tempo: 50'
Questões orientadoras	<ul style="list-style-type: none">• Como se caracteriza arte do Antigo Regime?• De que forma se terá manifestado a Arte Barroca?				
Palavras-chave	ARTE BARROCA, ARQUITETURA, PNTURA, ESCULTURA, TALHA e AZULEJARIA				
Competência gerais a desenvolver	<ul style="list-style-type: none">• Compreender a Arte Barroca com o contexto da Contrarreforma.• Entender a Arte Barroca como resultado e imagem da Sociedade do Antigo Regime.				
Conteúdos	Objetivos	Estratégias pedagógicas			
		Atividades		Recursos	
	<div>1. Identificar os focos de resistência à inovação.</div> <div>2. Distinguir as características da arte renascentista da arte barroca.</div> <div>3. Compreender a importância do barroco na implementação da Contrarreforma.</div>	<div>Lição nº 54 13/5/2019</div> <div>Sumário: O progresso científico ocorrido nos séculos XVII e XVIII: conclusão. A Arte e cultura no Antigo Regime. Introdução: ✓ A aula iniciará com consolidação do progresso científico nos séculos XVII e XVIII iniciada na aula anterior. (slide 2, 3 e 4) Desenvolvimento: ✓ A aula irá desenvolver-se em torno da Arte Barroca. A abordagem iniciará com a projeção de dois monumentos um renascentista e outro barroco onde serão feitas as seguintes questões: - O que vês? - Que ideias te vem à cabeça ao observares esta imagem?</div>		<div>PowerPoint</div>	

		<p>- Que diferenças e semelhanças encontras entre os dois edifícios?</p> <p>- Que perguntas farias sobre estes edifícios?</p> <p>Pretende-se que os alunos façam a distinção entre os dois, de maneira a compreenderem as características que persistem e as inovações que surgem. (slide 5)</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Após este momento será a vez de através do PowerPoint tomar contacto com as várias características nomeadamente da Arquitetura Barroca. (slide 6 e 7) ✓ Finda esta primeira análise será feita a reflexão sobre o que é a Arte Barroca e o significado da sua designação e a sua presença transversal na sociedade do Antigo Regime (slide 8 e 9) a par do estudo dos interiores das igrejas (talha e azulejaria) (slide 10 e 11). <p>Conclusão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A aula terminará com a realização da ficha de trabalho: “O património histórico como evidência” no âmbito do projeto de intervenção pedagógico supervisionado. 	<p>PowerPoint</p> <p>Ficha de trabalho</p>
<p>Registo de avaliação: A avaliação será formativa, tendo em conta a observação direta, focalizada na participação oral e na qualidade das intervenções.</p>			

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Manual Novo Viva a História, História 8º ano



Agrupamento de Escolas Dr. Francisco Sanches
Visita de estudo: “Um olhar sob o património de Braga”



Data: maio de 2019 /Professor: Júlio Vieira

Grupo de trabalho:

Nome: _____ nº ____ Turma: 8º 7

Nome: _____ nº ____ Turma: 8º 7

Nome: _____ nº ____ Turma: 8º 7

Nome: _____ nº ____ Turma: 8º 7

Vamos fazer uma viagem no tempo e no espaço pelo Património de Braga.

Está atento porque tens vários desafios para dar resposta!

Bom trabalho!

Posto 1

Arco da Porta Nova

Desafios:

Faz uma entrevista a um transeunte questionando-o quanto à expressão “Bem se vê que és de Braga, deixas sempre a porta aberta!”

1. Conhece esta expressão? Sabe-nos dizer o que ela significa e onde pode ter tido origem?

2. Observa com atenção o Arco da Porta Nova e numa folha branca regista os elementos arquitetónicos que nos permitem identificar esta construção como sendo barroca.

Posto 2

Sé Primaz de Braga

Observa com atenção o exterior e interior da Sé Primaz e responde aos seguintes desafios.

Desafios:

- 1- Que conclusão podes tirar quanto à arquitetura deste edifício? Na tua resposta deves relacionar a seguinte expressão “Mais velho que a Sé de Braga”.

- 2- Levanta as características barrocas deste edifício através do registo fotográfico desses elementos.

- 3- O órgão de tubos presente na Sé Primaz o que nos pode ensinar acerca do período do Antigo Regime? Justifica.

Posto 3

Casa Frigideiras do Cantinho

Observa com atenção o exterior e interior da Casa Frigideiras do Cantinho e responde aos desafios.

Desafios:

- 1- Qual a história da Casa Frigideiras do Cantinho?

- 2- Que outros vestígios encontras neste posto de património?

- 3- Em que consiste a receita das frigideiras?

- 4- Quais os pratos mais típicos da cidade de Braga?

Posto 4

Igreja de Santa Cruz

Observa com atenção o exterior e interior da Igreja de Santa Cruz e responde aos desafios.

Desafios:

1- Que materiais/ferramentas achas que eram necessários à realização destas obras?

2- Quais os elementos decorativos mais frequentes na talha dourada?

3-A talha dourada terá artistas próprios? Quais serão os seus nomes?

4-Estas obras seriam, ou não, construídas no local? Justifica.

5-Que acontecimento em Portugal terá permitido o douramento de tantos edifícios religiosos e civis?

Posto 5

Palácio do Raio

Observa com atenção o exterior e interior do Palácio do Raio e responde aos desafios.

Desafios:

1- Que ordem social terá feito a encomenda desta obra?

- 2- Qual a função deste edifício
a. quando foi construído?

- b. até 2010?

- c. e agora?

- 3- Como terá sido financiada esta construção?

- 4- Qual o estado de conservação do edifício? Aponta alguns sinais de conservação ou decadência que observes.

Posto 6

Avenida da Liberdade

Desafios:

Entra novamente em contacto com os transeuntes e faz as seguintes questões:

- 1- Sabe o que é o Barroco?

- 2- A que séculos podemos associar o estilo barroco?

- 3- Que obras barrocas podemos encontrar na cidade?

- 4- Conhece algum dos autores das obras barrocas bracarenses?

- 5- Quais as festividades/ celebrações mais tradicionais de Braga?

6- Sabe se existem instrumentos musicais associados à cidade de Braga? Se sim, quais?

Posto 7

Basílica dos Congregados

Observa com atenção o exterior e interior da Basílica dos Congregados e responde aos desafios.

Desafios:

1-Que informação te pode dar a observação deste edifício quanto à presença de elementos barrocos? Justifica.

3- O que é que a observação do edifício não te permite saber? Justifica.

4- Que importância teria este edifício para:

a) aqueles que o fizeram?

b) E para vocês? Justifica.

5- Escolhe uma das esculturas do edifício e caracteriza-a.

Posto 8

Igreja de São Victor

Desafios:

1- Observa com atenção os painéis de azulejos e constrói uma narrativa.

2- Em que locais podemos encontrar as composições azulejares no Barroco? Justifica.

3- Que importância poderiam ter as composições azulejares como a apresentada na Igreja de São Victor no contexto da Contrarreforma?

4- Caracteriza a pintura azulejar quanto à paleta de cores utilizada, à decoração e aos temas abordados?

E agora, está quase a acabar, mas ainda tens de pensar....

De tudo o que viste, ouviste ... acerca do património de Braga, qual é que para ti...

a. deveria ser mais preservado? Justifica.

b. é mais relevante/importante? Justifica.

c. é menos relevante/importante? Justifica.

Que perguntas gostarias de fazer acerca do Património de Braga?



Ficha de trabalho:
O património histórico como evidência

Aluno: _____ N.º _____ Turma: 8º7 maio de 2019 Professor: Júlio Vieira

1. Observa com atenção os seguintes documentos e responde às seguintes questões.



1.1- Qual será a função do edifício presente no ...

a) **Doc. 1** Sala dos espelhos, Palácio de Versalhes- França

b) **Doc. 2** Interior da Igreja de São Francisco, Porto- Portugal

**Ficha de trabalho:
O património histórico como evidência**

Aluno: _____ N.º _____ Turma: 8º7 maio de 2019 Professor: Júlio Vieira

1.2-Justifica a tua resposta.

1.3- Ao observares a sala dos espelhos do Palácio de Versalhes e o interior da Igreja de São Francisco no Porto que...

a) diferenças encontras?

b) semelhanças encontras?

1.4- Na tua opinião, que ideias os autores destas obras (doc. 1 e doc. 2) pretendiam transmitir às pessoas do seu tempo? Justifica.

2- Observa com atenção os seguintes documentos e responde às seguintes questões:



Doc. 3 Coche dos Oceanos, Reinado de D. João V, 1716

**Ficha de trabalho:
O património histórico como evidência**

Aluno: _____ N.º _____ Turma: 8º7 maio de 2019 Professor: Júlio Vieira

Doc. 3 Co



**Doc. 4 Ilustrações do
século XVII,
mostrando damas
usando penteados
da moda**

**DOC. 5 Paramentaria
litúrgica de França e
Itália encomendada por
D. João V para a Real
Basílica de Mafra**



**Doc. 6 Peça de joalharia, laça de
peitilho com esmeraldas e
diamantes, executada na transcrição
dos reinados de D. José e D. Maira I**

**Ficha de trabalho:
O património histórico como evidência**

Aluno: _____ N.º _____ Turma: 8º7 maio de 2019 Professor: Júlio Vieira

Doc. 7 Música barroca de BACH

<https://www.youtube.com/watch?v=fzD1xZGadN0>



2- Os documentos 3, 4, 5 e 6 espelham, ou não, a sociedade do Antigo Regime? Justifica a tua resposta com o auxílio dos documentos.

3- Indica 3 adjetivos que possam qualificar os documentos apresentados e a música que ouviste.

4- Das 7 fontes que foram utilizadas para responderes a esta tarefa, atribui de 1 (a mais relevante) a 5 (menos relevante) os documentos que consideras como património.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

4.1- Justifica a tua exclusão (não seleção).
